

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

O percurso de uma estagiária

Alejandra Carolina Domingues Patarra

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Ana Maria Sarmento Coelho e do Mestre Philippe Bernard Loff

Abril de 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório Final

O percurso de uma estagiária

Alejandra Carolina Domingues Patarra

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Ana Maria Sarmento
Coelho e do Mestre Philippe Bernard Loff

Abril de 2013

Agradecimentos

“Os escaladores tal como os professores e os estudantes estão constantemente a receber ajudas para atingirem os seus objetivos (...) o excitante, o divertido é que a aventura nunca para; mudando insistindo, desafiando à medida que cada passa é dado (...). Cada etapa da escalada é uma mini aventura é um desafio, requerendo diferentes interajudas.”

Fernandes (2000) citado por Cortesão (2002, p. 37)

Pelo menos esta aventura na minha vida vê agora o seu fim. A verdade é que, o caminho para a ver cumprida, nem sempre foi fácil... Por isso, quero agradecer a todas aquelas pessoas que de uma, ou outra forma não me deixaram caminhar sozinha e tornam esta aventura académica possível.

Agradeço antes de mais à Doutora Ana Maria Sarmento Coelho e ao Mestre Philippe Bernard Loff por me orientarem no desenvolvimento do meu relatório final. Por todos os apontamentos, que sem dúvida, me ajudaram a ver com mais clareza a luz ao fundo do túnel.

À educadora e professora cooperante, ao grupo do pré-escolar e à turma do 1.º Ciclo, um muito obrigado. Não só por me terem permitido crescer com elas, como também por todas as experiências partilhadas.

Agradeço à minha colega de estágio Patrícia Veríssimo. Não só pelos momentos, conselhos, alegrias, sorrisos, lágrimas e troca de ideias, mas sobretudo por me ter dado o prazer de conviver e aprender com ela. A bagagem que levo não é só de aprendizagens, mas também de uma verdadeira amizade.

À família que escolhi, colegas que se tornaram amigos essenciais, Diana Rodrigues, Telma Amaro, Márcia Ribeiro, Raquel Costa, Mariana

Barroca e Carlos Varandas, um obrigado não chega e por isso levo-vos comigo para a vida. Foram sem dúvida andaimes em todo este percurso.

Agradeço ao Tiago Oliveira por ter sido essencial, não só nesta, mas em tantas outras fases da minha vida.

À minha família, mãe, pai e irmãos, agradecerei sempre, porque sem eles esta caminhada não teria simplesmente sido possível. À minha mãe em particular, por ser para mim um motivo de orgulho, um exemplo de força, e porque sei que para ela, este trabalho é tão importante como é para mim. Por nunca ter permitido que os meus sonhos, fossem apenas isso mesmo, sonhos.

Agradeço à minha madrinha e afilhada por serem sempre as mais entusiasmadas com os meus sucessos, por me fazerem acreditar e por gostarem tanto de mim como eu sei que gostam. Mas principalmente por fazerem parte da minha vida e viverem comigo todos os sonhos.

À professora Lídia Curto, agradeço a disponibilidade e as opiniões tão sábias, de quem conhece a realidade do que é atualmente ser professor.

Se por lapso me esqueci de mencionar alguém, aqui fica o meu muito obrigado!

O percurso de uma estagiária

Resumo

O presente Relatório Final pretende espelhar as particularidades da Prática Pedagógica, de um percurso experienciado num contexto de estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. É desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Para a concretização deste trabalho foi realizada revisão de literatura, de forma a sustentar o conjunto das experiências de estágio. Estas dizem respeito à caracterização dos diferentes contextos educativos, bem como às experiências-chave consideradas relevantes no processo formativo. O documento será apresentado de forma descritiva e reflexiva.

Um das componentes deste trabalho será a investigação desenvolvida, “TPC: Uma questão na ordem do dia”, realizada com o grupo de estágio do 1.º Ciclo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo; Estágio; Investigação; TPC.

Abstract

This Final Report is intended to reflect the particularities of the Pedagogical Practice, of a route experienced in a context of an internship in Early Childhood Education and Primary School. It is developed as part of the Master in Early Childhood Education and Teaching of the Primary School, by the Superior School of Education from Coimbra.

For the realization of this work it was performed a literature review, in order to sustain the set of training experiences. These concerns to the characterization of the different educational contexts, as well as key experiences considered relevant in the training process. The document will be presented in a descriptive and reflective way.

One of the components of this work will be the investigation developed, *Homework: one question on the agenda*, performed with the group of the internship from the Primary School.

Keywords: Early Childhood Education; Primary School; Internship; Research; homework.

Sumário

Introdução	1
CAPÍTULO I - Contextualização dos ambientes educativos de estágio	3
1. Caraterização do contexto pré-escolar	5
1.1.Caraterização da instituição	5
1.2. Caraterização do grupo.....	9
1.3. Práticas educativas da educadora cooperante.....	12
1.4. Dinâmicas relacionais da educadora cooperante.....	16
1.5. Intervenção pedagógica da estagiária.....	18
2. Caraterização do contexto do 1.º Ciclo	22
2.1. Caraterização da escola	22
2.2 Caracterização da turma	24
2.3. Práticas educativas da professora cooperante	28
2.4. Dinâmicas relacionais da professora cooperante	31
2.5. Intervenção pedagógica da estagiária.....	33
CAPÍTULO II - Experiências-chave	37
1. Organização do ambiente educativo	39
2. A construção do desenvolvimento sócio emocional	47
3. A integração da criança com NEE permanente na sala de aula.....	56
4. O professor centrado no manual escolar	65
5. A importância do brincar no contexto de educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: atendendo a questões de identidade e género	73
CAPÍTULO III - Investigação	81
1. Revisão da Literatura	83
1.1. Enquadramento teórico	83
1.1.1 Vozes a favor dos TPC.....	84

1.1.2. Vozes contra os TPC.....	85
2. Metodologia e procedimentos	87
2.1. Enquadramento empírico	87
2.2. Objetivos do estudo.....	87
2.3. Problematização	88
2.4. Opções metodológicas	88
2.4.1. Processo de recolha de dados.....	89
2.4.1.1. O inquérito por questionário	89
2.4.2. Processo de análise de dados	89
2.5. Sujeitos do estudo	90
3. Análise e interpretação dos resultados.....	90
3.1. Análise e interpretação dos inquéritos por questionário aos alunos do 3º ano.....	90
3.2. Análise e interpretação dos inquéritos por questionário aos encarregados de educação	94
3.3. Análise e interpretação inquéritos por questionário aos docentes	97
4. Conclusões do estudo	101
Considerações Finais	105
Referências Bibliográficas	108
Anexos.....	117

Abreviaturas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ANIP – Associação Nacional de Intervenção Precoce

MEM – Movimento da Escola Moderna

COR – Child Observation Record

Jl – Jardim-de-infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CAF – Componente de Apoio à Família

AECs – Atividades de Enriquecimento Curricular

TPC – Trabalhos de Casa

ME – Ministério da Educação

Introdução

O presente Relatório Final será desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Coimbra. Este visará reportar reflexivamente e com base em revisão de literatura o meu percurso formativo ao longo dos estágios realizados no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa I e II.

O estágio em educação pré-escolar foi realizado no ano letivo 2011/2012 e o do 1.º Ciclo do Ensino Básico no presente ano letivo, ou seja, 2012/2013, tendo ambos a duração de cerca de 3 meses. Estes contaram com a colaboração da educadora e professora cooperante, bem como de toda a equipa educativa dos dois centros de estágio.

O documento em análise encontra-se dividido em três capítulos distintos. No primeiro capítulo serão refletidas as características de ambos os contextos de intervenção, mais precisamente das instituições e dos respetivos grupos. As práticas educativas e as dinâmicas relacionais adotadas quer pela educadora, quer pela professora do 1.º Ciclo serão também parte integrante deste relatório. Por fim, o ponto cinco deste capítulo visará refletir e espelhar alguns dos inúmeros momentos de estágio, que considerei significativos e interessantes para serem partilhados.

O capítulo dois será exclusivamente dedicado às experiências chave. Estas escolhas foram difíceis, uma vez que nos diferentes contextos educativos, os aspetos relevantes foram muitos, tendo todos contribuído para o meu processo formativo. Relativamente à valência do pré-escolar,

considereei extremamente importante durante as práticas, a organização do ambiente educativo e a construção do desenvolvimento sócio emocional. Em relação às escolhas relacionadas com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, recaíram sobre a integração da criança com NEE permanente na sala de aula e sobre o professor centrado no manual escolar. No que concerne à experiência chave de transição entre os dois níveis de ensino, optei por um tópico transversal sobre a importância do brincar no contexto de educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: atendendo a questões de identidade e género.

Por fim, o capítulo três dirá respeito à investigação desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente a esta experiência chave, a escolha recaiu na temática dos Trabalhos de Casa, pelo facto de a professora cooperante não os adotar como uma prática corrente, como é comum pela maioria dos docentes.

Este relatório terá também as considerações finais e os anexos respeitantes à análise de dados da investigação desenvolvida.

CAPÍTULO I - Contextualização dos ambientes educativos de estágio

1. Caraterização do contexto pré-escolar

1.1.Caraterização da instituição

O estágio em educação pré-escolar foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), constituída por duas valências: creche e jardim-de-infância. No ano letivo 2011/2012 estavam inscritas na instituição duzentas e vinte crianças, estando setenta a frequentar a valência de creche e cento e cinquenta a de jardim-de-infância.

A instituição iniciava a sua rotina diária às 7h45 com o acolhimento até às 9h30, altura em que a educadora dava início à componente educativa. Segundo Oliveira-Formosinho (2011, p. 73), “acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia.” As crianças faziam a primeira refeição ligeira por volta das 10h00, havendo também horas específicas para o almoço e o lanche da tarde. Uma das preocupações era a higiene realizada antes e após as refeições. No fim do almoço era habitual a higiene oral feita com a supervisão e auxílio de auxiliares e educadoras. As atividades terminavam às 18h30, sendo o horário prolongado de forma a satisfazer as necessidades dos encarregados de educação.

O ambiente educativo estava organizado tendo por base o sistema rotativo das salas. Este sistema, segundo Marcano (2000), caracteriza-se por ter várias e diferentes salas de atividades, que, no caso desta instituição funcionavam a tempo integral. Desta forma, as educadoras circulavam pelas diferentes salas ao longo do dia, de acordo com um horário previamente definido e afixado pela instituição. Esta forma de organização, a tempo integral, permitia que cada educadora tivesse horas e espaços específicos para trabalhar individualmente com o respetivo

grupo. Contudo, a troca de salas nem sempre permitia que as atividades iniciadas fossem terminadas. Quando uma atividade era iniciada numa sala e não era finalizada, competia à educadora decidir se a terminava na sala seguinte, ou se continuava quando voltasse a ocupar a sala onde esta fora iniciada.

O principal objetivo deste sistema era permitir que em todas as salas fosse possível interligar as três grandes áreas de conteúdos definidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) onde refere que, “as áreas de conteúdos devem ser vistas de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (ME, 1997, p. 48).

A organização do ambiente educativo de uma instituição é fundamental. Como referido por Oliveira-Formosinho (2011, p.11), o espaço pedagógico é um território de aprendizagem. Importa que tenha “intencionalidades múltiplas, como ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o grupo, mas também para cada um.” É neste espaço que as crianças vão experienciar e vivenciar situações de aprendizagem, que implicam não só recursos humanos, como materiais.

O jardim-de-infância estava instalado num edifício rés-do-chão, construído de raiz para o efeito, com salas bastante amplas, onde era dada especial importância à iluminação natural. Todas as salas tinham janelas envidraçadas que permitiam à criança ter um contacto visual com o espaço exterior.

O espaço interior da instituição era constituído essencialmente por dois salões, duas salas para atividades lúdicas designadas “cantinhos”, duas para expressões, duas de ciências e tecnologias, duas instalações sanitárias para adultos e duas para crianças. Estas últimas possuíam equipamento adequado às diferentes faixas etárias possibilitando desta forma a sua autonomia. Havia ainda salas de creche e berçário, um refeitório, sala de reuniões para educadoras e uma sala para a coordenadora.

O espaço exterior tinha ótimas condições. Para além de ser bastante amplo, era provido de um parque infantil novo, um coreto com bastante espaço verde, uma horta, um jardim e ainda uma floresta. Foi neste espaço que, sempre que possível, foram realizadas atividades que se revelaram bastante significativas. Como referenciado pelo ME (1997), o espaço exterior é também um espaço educativo, já que pode ocasionalmente oferecer oportunidades educativas.

A instituição, no que concerne aos recursos materiais, também eles constituintes e essenciais do ambiente educativo, estava bem apetrechada. Para além de haver muita variedade, todos funcionavam corretamente e eram seguros para a criança. Nas salas, os materiais estavam devidamente etiquetados. Os que não ofereciam qualquer perigo estavam ao alcance da criança, e os que deveriam ser manuseadas apenas na presença do adulto estavam em armários, fora do alcance das mesmas. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011), quando o espaço é organizado, os materiais devem estar visíveis, acessíveis e etiquetados, sendo esta uma forma de passar mensagens implícitas às crianças.

Qualquer instituição de educação pré-escolar tem o seu projeto educativo. Segundo o ME (1998), este diz respeito à organização do estabelecimento educativo, implicando a intervenção direta ou indireta de todos os intervenientes na educação da criança. Para Katz (1998), estes intervenientes são os educadores, encarregados de educação e serviços da comunidade que possam contribuir para as finalidades da escola e do próprio processo educativo. A importância destes é referida por Rolla (1994), que salienta que podem e devem estar implicados no desenvolvimento do referido projeto.

O projeto educativo da instituição foi elaborado em parceria por todas as educadoras da instituição. Denominado “Pé na estrada... que esta história é animada”, pretendia que progressivamente a criança se fosse consciencializando de si própria, do outro e do seu meio envolvente. O principal objetivo deste projeto era que a criança se reconhecesse como parte integrante de uma família, que vive integrada numa comunidade.

Este projeto visava que as crianças fossem encorajadas a brincar e que dessa forma fossem felizes. Segundo Moyles (2006), o brincar é como um processo que em si mesmo abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos. Era também seu objetivo dar resposta à curiosidade natural das crianças, e ao seu desejo de conhecer o mundo que as rodeia.

1.2. Caraterização do grupo

Segundo o ME (1997, p.35), “há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo. Tais como, as características individuais das crianças que o constituem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças e a dimensão do grupo”.

O grupo era constituído por 25 crianças, sendo doze do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

De uma forma geral, o grupo era constituído por crianças ativas, dinâmicas, participativas, interessadas e afetuosas, que revelavam capacidade de interação e comunicação para com todas as crianças e adultos. Na sua maioria mostravam alguma autonomia, principalmente na satisfação das suas necessidades básicas, como comer e ir à casa de banho, e na escolha das atividades livres, nos momentos em que a rotina assim o permitia. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 66), “a autonomia é a capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração”. Importa referir que era um grupo de crianças com personalidades muito distintas, havendo algumas bastante espontâneas e irrequietas, outras calmas, tímidas e introvertidas (¹Projeto Curricular de sala, 2012).

O grupo, no geral, era sociável e bastante recetivo ao estabelecimento de novas amizades. Em relação à resolução de conflitos, algumas crianças tinham facilidade em resolvê-los sem ser necessária qualquer intervenção do adulto, outras precisavam dessa ajuda. A maioria destes conflitos surgia essencialmente, porque as crianças tinham dificuldade em partilhar

¹ Projeto Curricular de Sala

brinquedos, revelando o egocentrismo comum a estas idades. Segundo Papalia (2001), a criança não têm capacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não seja o seu, tendo a convicção de que é o centro do universo.

Relativamente à linguagem oral, o grupo era bastante desenvolvido, no entanto havia duas crianças com dificuldades na dicção e articulação de palavras. Na linguagem escrita, apesar da tenra idade, uma criança já conseguia escrever corretamente o seu nome e outras já eram capazes de o reconhecer escrito. Segundo o ME (1997, p. 66) “a criação de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar”.

Ao nível da motricidade grossa e fina estavam bem desenvolvidos. Apenas uma criança tinha dificuldades ao nível da coordenação motora, estando a ser acompanhada por uma técnica da ANIP (Associação Nacional de Intervenção Precoce).

No grupo existiam duas crianças com restrições alimentares. Uma delas era alérgica à farinha, sendo necessário um tipo de alimentação diferente e cuidados redobrados, enquanto outra seguia um tipo de alimentação macrobiótica, fazendo uma rotina perfeitamente normal.

A avaliação do grupo, segundo o Projeto Curricular de sala, era realizada com base em três intervenientes do processo de aprendizagem, sendo eles a equipa educativa (educadora e auxiliar de ação educativa), as crianças e os encarregados de educação. Desta forma, a avaliação era realizada com base na observação direta da criança, com recurso ao registo, análise e reflexão dos seus progressos nas diferentes áreas enunciadas nas OCEPE. O registo era normalmente escrito, fotográfico ou áudio.

Para uma avaliação mais precisa, a instituição adotou o modelo de avaliação High-Scope denominado COR (*Child Observation Record*). De acordo com Zabalza (1998), este instrumento de avaliação é baseado fundamentalmente, no conjunto de observações e registros dos episódios relevantes, realizados diariamente, quando as crianças estão a desenvolver as suas atividades.

Para além do projeto educativo da instituição, já referenciado anteriormente, existia o projeto curricular de sala que era da responsabilidade do educador. Neste, constavam as informações relativas ao grupo, bem como as intenções educativas do educador a desenvolver ao longo do ano. De acordo com a Circular nº 17/ DSDC/DEPEB/2007, disponibilizada pelo Ministério da Educação, o projeto curricular de sala é “um documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das Orientações curriculares e do projeto curricular da instituição, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo, atendendo às suas características e necessidades”. Ainda com base nesta circular, é ao educador que compete a gestão e conceção deste projeto, visando essencialmente o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O Projeto Curricular de Sala denominado “Pé na estrada... que a crescer vou aprender!” estava inserido no Projeto Educativo da Instituição, tornando clara a sua articulação. Este projeto assentava essencialmente na área de Formação Pessoal e Social, visando o desenvolvimento da identidade.

1.3. Práticas educativas da educadora cooperante

O modelo curricular, comum à instituição e à educadora era baseado na junção de algumas características de três modelos curriculares. O Modelo Experiencial, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo High/Scope, sendo este último, o que assumia maior relevância nas práticas diárias da educadora.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 34), “o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender”.

De acordo Ferré Laevers, numa entrevista conduzida por Santos e Jau (2008), o Modelo Experiencial dá muita importância ao ponto de vista da criança, ao seu potencial, aos seus sentimentos e às suas emoções. O importante é que estas vivam num contexto educativo, onde experienciem elevados níveis de bem-estar, e onde todas as áreas de desenvolvimento possam ser desenvolvidas. A criança deve sentir-se envolvida quando está a desenvolver uma atividade, só dessa forma poderão surgir as aprendizagens. Numa das intervenções do estágio, foi proposta uma atividade de expressão motora, e uma das crianças do grupo não quis participar. Como não se sentia bem ao fazê-lo, não participou, tendo só assistido ao desenrolar da atividade dos seus colegas. De acordo com Portugal e Laevers (2010), os níveis de implicação desta criança eram muito baixos, visto que era frequente recusar-se a participar nas atividades, tendo uma atitude passiva e não mostrando sinais de interesse. Para Vale (2012) estas situações podem acontecer por existir uma perturbação emocional, ou também devido a um desajuste entre a própria criança, e a instituição pré-escolar.

O Modelo Curricular High/Scope estava implícito, na organização do espaço e do tempo nas práticas educativas. Em relação à organização do espaço, as salas estavam divididas por diferentes áreas, e equipadas com os materiais necessários, para que a criança pudesse aprender com base na exploração e manipulação. Uma área comum, a todas as salas era a área do tapete, onde se contavam histórias e aconteciam as conversas de grande grupo. Segundo Hohmann e Weikart (2011), os educadores que usam a abordagem High/Scope na organização dos espaços, fazem-no de forma, a ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação.

No que concerne à organização do tempo, a rotina diária era conhecida pela criança. Elas sabiam que depois do acolhimento iam para uma determinada sala, onde se dirigiam para o tapete e ouviam o que a educadora tinha para lhes dizer. Quando trocavam de sala sabiam que tinham de arrumar os materiais, para o grupo que viria a seguir. Em suma, sabiam o que era suposto fazer num determinado momento e espaço. Apesar de terem noção da rotina diária, quando chegavam por exemplo ao dormitório, em vez de tirarem e arrumarem a roupa sem perturbarem os colegas, tornavam aquela, uma hora agitada, onde as regras pareciam ter sido esquecidas. Para Zabalza (1998), as rotinas desempenham um papel importante, no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem, bem como servem para organizar estruturalmente as experiências quotidianas.

O MEM atribui muita importância à criação de um clima de livre expressão das crianças, ou seja, estas devem ser livres no sentido em que devem expor as suas opiniões e ideias, mas principalmente que sejam valorizadas pelo adulto (Oliveira-Formosinho, 2007). A educadora,

sempre que o grupo estava no tapete, proporcionava momentos de troca de opiniões, todos falavam e eram escutados. A preocupação com as ideias e opiniões das crianças era uma constante.

A construção de regras e normas indispensáveis à vida em grupo era uma preocupação da educadora, que as construía com a colaboração das crianças. Desta forma, o grupo assumia-as como suas, sendo por isso mais viável o seu cumprimento. Para o ME (1997), estas normas e regras devem ser explicitadas e compreendidas pelas crianças, ganhando maior força e sentido se tiverem a participação e colaboração do grupo.

Aquando da caracterização do grupo, referenciei que surgiam alguns conflitos entre pares. Quando estas situações aconteciam, a educadora tentava perceber o motivo do conflito, sob o ponto de vista das crianças envolvidas, e normalmente optava por incentivar as crianças a falar umas com as outras. Para Vale (2003), o educador deve conversar com as crianças a origem dos conflitos, envolvendo todas as partes que o desencadearam, porque só dessa forma se conseguirão clarificar os diferentes pontos de vista.

Uma das estratégias utilizadas também pela educadora, para além da referida anteriormente, prendia-se com o evitar elevar o tom de voz. Parafraseando Vale (2003), o normal é associar-se a situações mais graves palavras ou atitudes mais duras, bem como um tom de voz mais alterado, o que leva a criança a sentir-se humilhada, e por sua vez desrespeitada nos seus sentimentos.

Na altura do estágio estava a ser implementado um programa para educadores/professores denominado Incredible Years (Anos Incríveis) cujos objetivos para os educadores, segundo Webster-Stratton (2003),

citado por Vale (2012, p. 153), se prendiam com “o desenvolvimento de competências positivas de comunicação, utilização de recompensas e redução de críticas e ordens desnecessárias, utilização de estratégias de limites, resolução de problemas e gestão do comportamento, desenvolvimento de competências ao nível do envolvimento dos pais e, por fim, a promoção da aprendizagem de competências socioemocionais e académicas”.

De acordo com esse programa, a educadora utilizava frequentemente estratégias de reforço positivo, ou seja, atenção positiva, elogios e encorajamento, evitando críticas desnecessárias. As crianças eram constantemente valorizadas. Por exemplo, comentários como “muito bem I” ou “está tão giro Y”, eram uma prática constante da educadora.

Para além dos elogios, uma estratégia também utilizada era o *time out*, onde por vezes, algumas crianças eram afastadas da situação em causa, para poderem refletir sobre o seu comportamento. Segundo Vale (2003), quando utilizada corretamente, esta estratégia pode ajudar a criança a acalmar e a refletir sobre o seu comportamento, bem como a gerir as suas emoções, de forma mais positiva.

De referir ainda, que a educadora se preocupava em seguir os princípios gerais implícitos nas OCEPE, que serviam de orientação global ao seu trabalho. Assim, a sua intervenção assentava nas diferentes etapas, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, dando assim à sua prática intencionalidade educativa.

1.4. Dinâmicas relacionais da educadora cooperante

A educadora relaciona-se com todos os intervenientes na educação da criança, quer com os encarregados de educação, quer com as auxiliares de ação educativa, partilhando com eles todas as conquistas e fracassos da criança. Segundo o ME (1997, p. 27) “o conhecimento que o educador adquire da criança, e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos, que também têm responsabilidade na sua educação, nomeadamente, colegas, auxiliares de ação educativa e, também, os pais”.

A relação da educadora com a auxiliar de ação educativa era baseada essencialmente num trabalho de equipa. A educadora partilhava com a auxiliar da sala as suas intenções educativas, mais concretamente as estratégias e os recursos que iria utilizar com o grupo. Segundo Hohmann e Weikart (2011), os membros da equipa devem trabalhar em conjunto para trocar informações sobre as crianças, planear estratégias e avaliar a eficácia das mesmas. A partilha entre ambas era uma constante. Conversavam sobre os comportamentos e estratégias a adotar perante situações mais difíceis, para juntas decidirem a melhor forma de proporcionar experiências e aprendizagens enriquecedoras e motivadoras para o grupo. De acordo com o ME (1997), o ato de planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e a forma como as vai adequar ao grupo, prevendo não só situações, como experiências de aprendizagem e recursos humanos e materiais necessários à sua realização.

Os encarregados de educação são quem melhor conhece a criança, daí que a troca de opiniões entre estes e a educadora permita um melhor conhecimento da mesma. Neste sentido, a educadora sempre que possível

tentava envolver os pais com o jardim-de-infância. Como refere Fernandes (2010), a relação entre ambos é fundamental para que a criança se sinta bem. É por isso, importante convidar os pais para a realização e promoção de atividades em conjunto com os seus filhos, bem como a participação ativa, em reuniões e festas comemorativas organizadas pela instituição. Em alguns momentos aconteceu esta articulação, os encarregados de educação dinamizavam atividades, como contar histórias, fazer bolos, fazer sessões de esclarecimento sobre regras de trânsito, entre outras.

Outra forma de envolver tanto os pais, como outros membros da família da criança é ter um placar que exponha os trabalhos realizados, para que estes o visualizem, como sugerem, por exemplo, Hohmann e Weikart (2011). Este aspeto também era tido em conta pela educadora. Esta expunha os trabalhos realizados pelas crianças num placard, onde constavam também as rotinas diárias, fotografias e informações do interesse dos encarregados de educação. De forma, a complementar os trabalhos expostos, a educadora fazia um breve resumo, sobre os trabalhos realizados pelas crianças. Estes permitiam que os pais percebessem, a essência dos trabalhos desenvolvidos. Por exemplo, as crianças tiveram de fazer um desenho sobre o seu melhor amigo. Com o trabalho concluído, a educadora perguntava a cada criança individualmente quem é que ela tinha desenhado, porque é que aquele era o seu melhor amigo e o que é que gostava de fazer com ele. Todas as informações dadas pela criança eram registadas integralmente pela educadora, que as anexava ao trabalho afixado.

Para além, da relação da educadora com a auxiliar de ação educativa, e com os encarregados de educação, era igualmente importante a relação

desta com as próprias crianças. Desta forma, a relação da educadora com o grupo era bastante positiva, pois esta colocava-se ao seu nível, falava-lhes nos olhos, transmitia-lhes confiança e segurança. Segundo Hohmann e Weikart (2011), o educador deve transformar-se em companheiro das crianças, partilhar os seus interesses e gostos, devendo sempre que possível colocar-se nas suas mãos, seguir as suas indicações, simular com vontade os papéis de faz de conta e por vezes seguir as suas regras.

1.5. Intervenção pedagógica da estagiária

A prática educativa foi extremamente importante. O facto de estar no contexto de jardim-de-infância, com uma educadora cooperante e um grupo de crianças ativas, permitiu vivenciar situações diversificadas, importantes para uma reflexão sobre a prática.

As intervenções, enquanto estagiária, foram graduais e com intencionalidade educativa. Segundo o ME (1997, p.93), “esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e aos valores e intenções que lhe estão subjacentes”. Em conjunto com a educadora, ficou estabelecido que teria de haver sempre articulação dos conteúdos, pois de acordo com o ME (1997), o educador deverá planear tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo, e a sua articulação.

O facto de o estágio ter sido dividido em três fases foi bastante positivo.

A primeira fase foi essencialmente de observação. Esta permitiu para além de conhecer a realidade educativa, compreendê-la e interpretá-la, de forma, a ajustar as intervenções, às necessidades do grupo, tendo em conta as suas capacidades, interesses e dificuldades.

A segunda fase foi o início das intervenções pontuais. Quando se intervém é necessária uma reflexão anterior à ação. Apesar desta reflexão anterior à ação, após as intervenções, a necessidade de refletir tornou-se fundamental. O que tinha corrido bem, e o que poderia ser melhorado numa próxima oportunidade. Em parte, segundo o ME (1997, p. 93), “a avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e o sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças.”

A terceira fase foi o culminar das duas fases anteriores. O facto de planear, e depois ver na prática, o resultado desse trabalho tornou tudo gratificante e compensador, independentemente dos fracassos e sucessos.

Como referido pelo ME (1997), os encarregados de educação são os primeiros e principais educadores, por isso a educação pré-escolar complementa a ação educativa da família. Como ambos têm um interesse comum que é a criança, a participação dos pais no jardim-de-infância é inquestionável. Não só é essencial para o trabalho do educador, como também para as próprias crianças que vêm nessa participação, uma oportunidade para se sentirem valorizadas e apoiadas. Segundo Post e Hohmann (2003), é importante compreender que os educadores têm um papel, e os pais, outro. Contudo, apesar desta distinção, ambos devem trabalhar em conjunto, sem intervirem no desempenho uns dos outros.

Num dos momentos de estágio, a educadora convidou um pai a visitar o J.I. para contar algumas histórias ao grupo. A criança ouvia atentamente as histórias contadas pelo seu pai, ao contrário do que acontecia noutras ocasiões, em que a sua atitude era de desinteresse. A parceria entre a

instituição e a família já fazia todo o sentido, mas a partir desta experiência tornou-se num aspeto indubitável.

O simples facto de uma história ser contada com recurso a um tapete contador de histórias, em vez do tradicional livro, fez com que as crianças estivessem interessadas, curiosas, participativas e mostrassem iniciativa durante toda a dinamização. Esta atividade foi importante, na medida em que para o grupo, e de acordo com as suas características, foi necessário pensar em alternativas para os motivar. Segundo Piaget (1964), citado por Hohmann e Weikart (2011, p. 19), “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”.

O jardim-de-infância é considerado por excelência, um espaço muito rico para a exploração de atividades criativas. A instituição tinha os recursos humanos e materiais necessários, para que qualquer ideia pudesse ser implementada. A oportunidade de confeccionar chupa-chupas recorrendo a rebuçados esmagados surgiu e foi realizada com elevadas expetativas. Primeiro por ser uma dinâmica desconhecida, e depois pelo facto de as crianças terem de mexer em rebuçados esmagados. A atividade correspondeu às expetativas criadas, apesar de que, algumas crianças ficaram incomodadas, com os rebuçados colados nos dedos. No entanto, todas estavam aparentemente motivadas. Segundo Homem (2009, p. 41), qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade. Daí que o educador deva ser criativo, e implementar na rotina do jardim-de-infância as suas ideias criativas.

O educador cria expetativas em relação às atividades que propõe, contudo estas nem sempre correspondem ao idealizado. Por isso é

importante refletir, não só quando se planifica, mas também após a realização da atividade. É normal, enquanto aprendiz, criar expectativas sobre determinadas atividades e depois estas não corresponderem ao esperado. Não é de facto fácil planear uma atividade, pensá-la ao pormenor e depois de implementada perceber que falhou, que não correspondeu aos interesses das crianças. De acordo com Nogaro e Granella (2004), é normal o envolvimento afetivo entre o educador e a sua prática profissional, portanto é inevitável que o fracasso das suas atividades acabe por atingi-lo, colocando em questão a sua própria competência.

A realidade é que houve uma atividade que não resultou. Esta consistia num jogo de Expressão Musical, em que uma criança alternadamente tocava um instrumento, de costas voltadas para o grupo. Este teria de adivinhar o instrumento tocado. Esta dinâmica surgiu depois de serem mostrados e tocados todos os instrumentos. Nos primeiros dez minutos, o grupo parecia motivado e participativo, mas depois começou a ficar extremamente irrequieto. Desta forma, a atividade não foi concluída, uma vez que não fazia qualquer sentido continuar, dada a falta de implicação do grupo. A atividade estava bem estruturada, contudo o grupo naquele momento, não estava recetivo, o que não implica que noutro momento do dia tivesse corrido bem. Segundo Portugal e Laevers (2010), a implicação é uma qualidade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se entre outras pela motivação e interesse.

“É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que

utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação”.

Zabala (1998), citado por Nogaro e Granella (2004, p.8)

Findo este estágio com o dever de missão cumprida, não só vi atingidos os meus objetivos, como levo também uma bagagem repleta de aprendizagens significativas. A organização do ambiente educativo, e tudo o que isso implica foram uma das principais aprendizagens. Primeiramente, porque não conhecia o sistema de rotatividade, e depois porque não imaginava como este poderia efetivamente funcionar na prática, em articulação com o modelo curricular High/Scope.

2. Caraterização do contexto do 1.º Ciclo

2.1. Caraterização da escola²

O estágio foi realizado numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a um agrupamento do distrito de Coimbra, cuja sede estava inserida numa zona urbana, bem localizada. Segundo Castro (2007, p. 107), “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de estabelecimentos de um ou mais níveis e ciclos de ensino, em regra do mesmo município, a partir de um projeto pedagógico comum.” Este projeto, de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, expressa-se num documento que expõe a orientação educativa do agrupamento de escolas, salientando os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais, o

² Toda a informação presente neste ponto foi retirada do Projeto Educativo do Agrupamento para o triénio 2010-2013.

agrupamento de escolas se propõe a cumprir durante a sua função educativa.

A referida escola tinha um número de alunos considerado aceitável, distribuídos por duas turmas do 1.º ano, uma do 2.º ano, duas do 3.º ano e também duas do 4.º ano. Tinha sete professores titulares de turma, sendo que um era ainda coordenador de estabelecimento. De acordo com o Decreto-Lei 115-A/98, compete ao coordenador de estabelecimento coordenar as atividades educativas do estabelecimento, fazendo cumprir as decisões da direção, transmitindo as informações relativas ao pessoal docente, não docente e alunos e, por fim, promover e incentivar a participação dos encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas. Para além destes, havia um professor da educação especial, três professores de apoio sócio educativo, um professor a fazer coadjuvação e quatro assistentes operacionais. Conforme o Despacho Normativo nº 13-A/2012, a coadjuvação é realizada por professores de outros ciclos e níveis de ensino pertencentes ao agrupamento.

De forma a responder às necessidades decorrentes dos horários laborais dos encarregados de educação, a escola beneficiava do apoio da Câmara Municipal, com a Componente de Apoio à Família (CAF). Esta integrava todos os períodos de tempo para além das 25 horas letivas, com prolongamento de horário, quer da parte da manhã, quer da parte da tarde. O município era também responsável pelo fornecimento dos almoços. Os encarregados de educação suportavam o custo dos mesmos, de acordo com o escalão que lhes foi atribuído, com base no escalão do abono de família.

As atividades letivas tinham início às 9h30 e terminavam às 15h30. Importa referir que da parte da manhã, os alunos tinham um intervalo de 30 minutos. Relativamente ao almoço tinham uma hora e meia.

A escola era um edifício antigo com rés-do-chão, 1.º e 2.º andar. Apesar de não ser recente, encontrava-se em bom estado de conservação, tendo sofrido, ao longo dos anos, obras de remodelação. Em relação ao espaço interior, tinha sete salas de aula, uma Biblioteca recente, integrada no Programa Rede de Bibliotecas Escolares, uma sala de professores, um refeitório, uma copa e instalações sanitárias para professores e alunos. A área exterior era bastante ampla, estava bem cuidada e limpa, o que permitia a realização de várias atividades, tais como a prática do desporto, a expressão motora e a expressão dramática.

No que concerne aos recursos materiais, as salas tinham o necessário, para o desenvolvimento integral das respetivas aulas. Este apresentava-se em bom estado de conservação, sendo suficiente para satisfazer as necessidades da população escolar. Para além destes recursos, a escola tinha, em todas as salas, equipamento informático como computadores, impressoras e, quando necessário, retroprojektor.

2.2 Caracterização da turma

A turma era constituída por 17 alunos, com idades compreendidas entre os oito e nove anos, nove do sexo masculino e oito do sexo feminino. Dois alunos já tinham sido retidos, um no 2.º ano e outro no 3.º ano. De referir ainda que, existiam dois alunos sinalizados com necessidades educativas especiais, um com paralisia cerebral e outro com dislexia. Importa salientar que a nível sociocultural, existiam alunos provenientes da Roménia e Polónia. De uma forma geral, a turma apresentava um bom

nível de aprendizagem e bom comportamento o que se refletia nos bons resultados académicos apresentados.

Se por um lado, alguns elementos da turma eram introvertidos, reservados, tímidos e mostravam pouca iniciativa e interesse, por outro lado, havia os que perturbavam intencionalmente a aula, com intervenções despropositadas. Ainda outros queriam participar constantemente, ser os mais rápidos a terminar os exercícios propostos, revelando assim alguma competitividade. Normalmente eram interessados, motivados e colaborativos com os outros alunos. Segundo Marzano (2005, p. 135), “se os alunos estão motivados para a aprendizagem dos conteúdos de uma maneira disciplinada, provavelmente o seu aproveitamento será bom.”

A maioria dos alunos era autónoma, participativa, colaborativa e entusiasta querendo saber sempre mais do que o que lhes era dado a conhecer. Quando eram abordados os mais variados conteúdos disciplinares, davam o seu contributo com opiniões e questões pertinentes. Relativamente à realização das atividades propostas, os alunos esforçavam-se para as realizar autonomamente. Contudo, quando tinham dificuldades, pediam a ajuda da professora ou a de um colega.

A turma, na sua maioria, era pontual e assídua. Porém, havia uma criança que faltava com alguma regularidade e outras, por vezes, não levavam o material necessário. De acordo com o Decreto-Lei nº 51/2012, a assiduidade e pontualidade baseiam-se na presença e na pontualidade do aluno na sala de aula, equipado do material didático, bem como acompanhados de uma atitude de empenho intelectual e comportamental adequada, em função da sua idade.

Segundo Marzano (2005), as regras e os procedimentos, variam consoante as salas de aula, e são imprescindíveis para a gestão da mesma. Um professor, não é capaz de ensinar crianças a trabalhar de forma produtiva, se estas não tiverem diretrizes relativas à maneira como se devem comportar, movimentar e sentar na sala de aula. Importa referir, que as regras dependem das necessidades e do temperamento do professor e alunos, devendo por isso ser claras e objetivas. Para que a turma entendesse e assimilasse as regras, a professora, no início do ano letivo, em conjunto com os alunos, estabeleceu as regras a adotar dentro da sala de aula. Assim, estas estavam bem interiorizadas e os alunos sabiam o que lhes era ou não permitido fazer em determinado momento. Como refere o Decreto-Lei nº 241/2001, a professora deve promover a participação ativa dos alunos, na construção de regras de convivência.

A distribuição e recolha dos materiais, como por exemplo os manuais escolares, eram realizadas, de forma ordeira, pelo aluno nomeado semanalmente pela docente. Assim, os alunos não só revelavam a sua autonomia, como também a sua independência. De acordo com Marzano (2005), as regras e procedimentos no Ensino Básico, envolvem normalmente a distribuição, recolha e arrumação dos materiais, bem como a utilização do lavatório para beber água, ou lavar as mãos. Ainda relativamente às regras, os alunos quando estavam sentados nos respetivos lugares, deviam estar com uma postura correta, ou seja, com as costas direitas, e as duas mãos em cima da mesa. As consequências inerentes a uma postura errada do aluno eram a principal preocupação da professora.

A turma tinha um gosto particular por realizar trabalhos de grupo, não só pela dinâmica implícita nesse tipo de trabalhos, mas também por terem

de os apresentar e, por sua vez, expor na escola. A professora assumia um papel discreto, apesar de estar sempre presente e atenta. Segundo Pato (1995), o trabalho de grupo é uma componente indispensável, para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Este permite ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, bem como respeitar os vários ritmos de pensamento e ação. Ainda para Carita (1998), este tipo de trabalho permite que o aluno troque e enriqueça opiniões, aumente os seus conhecimentos e incita ao diálogo, cooperação e o respeito pelos outros.

Relativamente à área disciplinar preferida pela maioria dos alunos, era claramente a Matemática. De acordo com a NCTM (2007, p. 17), “os alunos aprendem Matemática através das experiências que os professores proporcionam.” Assim, os professores são a peça chave no processo da educação matemática. Os conhecimentos da professora cooperante eram sólidos o que lhe permitia avaliar as respostas dos alunos, orientando-os para o raciocínio. Esta proporcionava atividades desafiantes e apropriadas ao conhecimento dos alunos. Segundo a NCTM (2007), o desafio dos professores é propor tarefas que se adaptem aos interesses dos alunos e estimulem dessa forma, a sua aprendizagem matemática. Assim, tendo em conta que a professora cooperante estimulava constantemente os alunos na procura do raciocínio matemático, mais do que na busca dos resultados propriamente ditos, estes sentiam-se desafiados. Sempre que era essa a área a lecionar, a euforia em alguns alunos era notória, tanto que pediam constantemente mais exercícios.

2.3. Práticas educativas da professora cooperante

Parafraseando Marzano (2005), todos os professores devem atuar de acordo com as decisões tomadas ao nível da escola. Contudo, existem fatores que resultam das escolhas do professor, nomeadamente as estratégias pedagógicas, a gestão da sala de aula e a administração do currículo.

As práticas educativas da professora cooperante baseavam-se, maioritariamente, na utilização do manual escolar, devido, em parte, à atual conjuntura económica que o país atravessa. Assim, como os pais tiveram de suportar a despesa de comprar os livros escolares, exigiam que estes fossem aproveitados na sua totalidade. Para a docente, tornava-se um recurso privilegiado, uma vez que lhe permitia cumprir com maior facilidade, o extenso programa proposto pelo Ministério da Educação. De acordo com Morgado (2004), os manuais escolares desempenham um papel preponderante, tanto que, grande parte do trabalho escolar se realiza com base neles. Deles dependem, muitas vezes, a maior ou menor relevância dos temas abordados nas aulas. Já pelo contrário, a utilização do equipamento audiovisual e informático, pela docente, era meramente ocasional, usado apenas quando os manuais escolares assim o exigiam.

Os inúmeros recursos didáticos, que estão à disposição do professor, para além de tornarem o seu trabalho mais diversificado e rico, são um factor importante para a rotina diária da sala de aula, já que apoiam a aprendizagem do aluno. Segundo o Ministério da Educação (2000, p. 168), “na aprendizagem de qualquer área, as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração,

experimentação e manipulação”. É de referir que atualmente, os professores têm acesso a excelentes recursos cedidos pelas editoras. Dessa forma, a professora optava, na maioria das vezes, por recorrer a esse tipo de material para expor matéria, afixando-os nos placards, servindo estes, de apoio ao aluno. Para além desses, tanto a docente como os alunos criavam, sempre que necessário, novos recursos.

No que concerne à planificação adotada pela docente, esta era a imposta pelo agrupamento, construída e decidida nos conselhos de ano. Segundo o Regulamento Interno do agrupamento, este conselho é a estrutura a quem compete a coordenação pedagógica de cada ano, sendo uma das suas finalidades, a planificação das atividades a desenvolver anualmente, de acordo com as orientações do conselho pedagógico. De acordo com Castro (2007), o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didáticos. Para além das planificações, também as fichas de avaliação sumativas eram elaboradas nos conselhos de ano.

Relativamente ao trabalho individual e coletivo, ambos eram estimulados pela professora cooperante. No entanto, o mais frequente era cada aluno trabalhar individualmente na concretização das atividades propostas, quer fossem exercícios de Matemática ou Língua Portuguesa. Após esses momentos, era dado espaço para o trabalho coletivo, que ocorria na sequência da correção dos exercícios realizados. No Estudo do Meio, o trabalho era maioritariamente coletivo, sendo dada primazia à comunicação oral.

Para além de estimular e incentivar a participação dos alunos para a comunicação oral expressiva, dando ênfase à forma como comunicavam

e se expressavam, a docente dava igual importância à expressão gráfica, alertando para as consequências de uma caligrafia descuidada. Desta forma, os cadernos tinham de estar apresentáveis, ou seja, com caligrafia perceptível e com a informação estruturada, uma vez que os examinava frequentemente.

A professora era bastante assertiva na sua forma de agir, as regras estavam bem explícitas e, por isso, o comportamento dos alunos devia ser o mais correto possível. Quando estavam permanentemente a fazer intervenções despropositadas ou a levantar-se constantemente do lugar, sem motivo aparente, recebiam imediatamente, por parte da professora, um feedback do seu comportamento. No que concerne ao feedback formativo, a docente preocupava-se em estimular os alunos para um estudo autónomo, alertando, por vezes, para a necessidade de melhorarem os seus resultados.

Segundo Marzano (2005), os conteúdos programáticos que são esperados que o professor leccione, devem poder ser dados no tempo disponível para o efeito. De acordo com o Decreto-Lei 139/2012, o docente tem no mínimo sete horas letivas de trabalho semanal para o Português, e de igual forma para a Matemática, horas que tem necessariamente de cumprir. Assim, é não só importante como fundamental, que este seja flexível. Em contexto de estágio, a professora cooperante demonstrou algumas vezes capacidade para se adaptar facilmente a qualquer circunstância. Se estava a lecionar Língua Portuguesa, e não concluiu o que tinha previsto, caso considerasse que a turma sairia prejudicada, continuava com essa área disciplinar e depois dava continuidade ao planificado. Este tipo de situações foram pouco comuns, já que a docente

conhecia o ritmo da turma, e, por isso, conseguia, na maioria das vezes, cumprir as horas letivas destinadas a cada área disciplinar.

De acordo com o ME (2002), a avaliação no Ensino Básico é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, assumindo também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. A docente avaliava com base na observação direta dos alunos, bem como através da realização de duas fichas de avaliação sumativas ao longo de cada período e de testes diagnósticos efetuados no início do ano. Segundo o ME (2002), a avaliação sumativa pretende traduzir os resultados obtidos num determinado momento educativo. A avaliação diagnóstica dá ao professor, elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver, às características e conhecimentos dos alunos.

2.4. Dinâmicas relacionais da professora cooperante

Mais do que qualquer outra relação que o professor possa estabelecer, é na dinâmica relacional com as crianças que todas as atenções devem estar concentradas. No contexto de estágio, a relação entre professora e aluno era de respeito entre ambos, com a máxima de que “quando é para trabalhar, é para trabalhar”. De acordo com Marzano (2005), uma boa relação entre o professor e os alunos, facilita a aceitação dos segundos, das regras impostas pelo primeiro.

No contexto pré-escolar, a educadora relacionava-se diariamente com os principais e primeiros intervenientes no desenvolvimento da criança, ou seja os encarregados de educação. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apesar de existir essa interação, a sua frequência era menor. De facto, ambos os ciclos de ensino são diferentes, uma vez que no jardim-de-

infância, as crianças são entregues, na maioria das vezes, à educadora de infância, o que não acontece no 1.º Ciclo, devido ao próprio desenvolvimento das mesmas. Assim, o contacto entre ambos os intervenientes é, inevitavelmente, menor. Segundo Fernandes (2010), quanto mais alto é o nível de ensino, maior é o distanciamento entre a escola e a família. No entanto, a professora cooperante tinha ocasionalmente reuniões com alguns encarregados de educação. Estas surgiam, essencialmente, por iniciativa dos pais que, através da caderneta do aluno, mostravam essa intencionalidade.

A relação da docente com os intervenientes educativos da escola, nomeadamente com os outros professores titulares, era de cooperação, havendo ajuda mútua, quer na partilha de materiais didáticos, quer na resolução de problemas intrínsecos às turmas. O trabalho em equipa era constante, principalmente com o professor que lecionava o mesmo ano de escolaridade. A sala dos professores era o espaço de excelência para a troca de opiniões e partilha de situações. Segundo Nascimento (2007), esta sala deve ser um local de socialização, visto que é por lá que passa todo o corpo docente.

Como refere Villani (1996), citado por Marzano (2005, p. 62), “os comportamentos corporativistas são manifestados pelos professores que se apoiam uns aos outros. Desfrutam abertamente das suas interações profissionais, respeitam-se e são cordiais em relação às necessidades uns dos outros.”

A professora titular de turma tinha, com os professores de apoio e educação especial, uma relação baseada na articulação e cooperação, que se revelava essencial para o sucesso das aprendizagens dos alunos

envolvidos. Conjuntamente delineavam estratégias, estimulavam e desenvolviam as competências específicas dos discentes com NEE. De acordo com Correia (2003), quando as estratégias de ensino são adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao êxito da inclusão.

2.5. Intervenção pedagógica da estagiária

No estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico havia, essencialmente, o receio de falhar nos conteúdos. Apesar do medo inicial de errar, cada aula foi encarada como um desafio a superar. Este surgia, principalmente, quando a professora cooperante propunha os temas a explorar na aula seguinte. Como expor os conteúdos pertencentes à temática proposta era a principal dificuldade. Contudo, a disponibilidade e ajuda da docente foi fundamental para ver esclarecidas todas as minhas dúvidas e minimizar os meus receios.

É frequente ouvir-se dizer que os professores são eternos estudantes, visto que estão constantemente a aprender. De facto, enquanto estagiária, as aprendizagens foram diárias, não só relativamente aos conteúdos, como também às práticas e estratégias a adotar.

Relativamente à planificação, esta é considerada um elemento fulcral para o bom desempenho da ação pedagógica, dado que contribui para o docente não só clarificar os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, como também lhe permite exercer um maior controlo sobre as suas práticas (Vaz, 2011). Apesar de já ter estagiado e por sua vez planificado, no contexto do 1.º Ciclo, é importante reconhecer que existem diferentes formas de o fazer. Estas prendem-se, essencialmente, com o ano de escolaridade, a escola e a professora cooperante. Neste aspeto, houve um trabalho conjunto, no sentido de haver uma

identificação das estagiárias com a planificação a adotar, e não simplesmente acolher a utilizada pela docente. Importa referir que, na grande maioria das vezes, as atividades planificadas foram cumpridas.

Nos meios de comunicação social é frequente surgirem notícias de que os alunos estão cada vez mais indisciplinados, que não têm regras, entre outras suposições. Na realidade do estágio, bem pelo contrário, a turma era na generalidade bem-educada, disciplinada, aplicada, amorosa e sem problemas de maior. O facto de ser uma turma pequena e ter sido acompanhada pela mesma professora, desde o início da escolaridade obrigatória, foram elementos determinantes, quer nos comportamentos, quer nos resultados académicos. Importa referir que é no 1.º ano, que as principais regras de convivência são interiorizadas e quando continuadas são consolidadas.

Todas as pessoas têm a sua própria forma de comunicar, sendo esta o reflexo de múltiplos fatores, como por exemplo a cultura e as experiências de vida. No entanto, quando se exerce a profissão de educador/professor, é fundamental que a linguagem utilizada, quando se comunica, seja a adequada ao público-alvo em questão. Ao longo do estágio, uma das dificuldades foi precisamente adequar o tipo de linguagem à turma. Não só ajustar o vocabulário à faixa etária, como também falar num ritmo verbal mais lento, tendo o cuidado de expressar com clareza o que se pretendia transmitir.

À medida que as intervenções foram acontecendo, fui conseguindo controlar a turma, fazendo-a cumprir as regras que tinham sido estabelecidas com a respetiva docente, no início do ano letivo.

Ao observar as práticas educativas da professora cooperante, muitas foram as vezes em que me identifiquei com a sua forma de agir, perante determinadas situações. A sua extrema organização em todos os aspetos, a forma como colocava a voz, a maneira como facilmente conseguia controlar os alunos, a firmeza que impunha sem ser autoritária, o modo como expunha os conteúdos, fizeram dela um modelo de referência e um exemplo a seguir. Também ela não era apologista dos trabalhos de casa diários (TPC) uma vez que a turma tinha muitas atividades extra curriculares. Dessa forma, o envio diário dos mesmos só iria diminuir o número de horas para brincar, não fazendo qualquer sentido, nem para a docente, nem para os alunos. Então, optava por enviar os TPC apenas ao fim de semana, já que a gestão do tempo seria mais fácil, quer para os alunos, quer para os encarregados de educação.

Ser professor cooperante é dar autonomia e liberdade para implementar as atividades e mostrar que errar é crescer. Desta forma, com a liberdade que me foi dada, seria capaz, mas talvez agora com outros medos e incertezas, de fazer crescer uma turma. Assim, findo este percurso com bases mais sólidas e mais segura da realidade, que certamente me fará feliz, um dia.

CAPÍTULO II - Experiências-chave

1. Organização do ambiente educativo

“O ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem.”

Malaguzzi (1999), citado por Lino (2007, p. 104)

A organização do ambiente educativo de qualquer instituição do pré-escolar deve antes de mais ser facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é importante privilegiar as diferentes interações existentes no contexto, bem como a gestão dos recursos humanos e materiais, imprescindíveis para melhorar as funções educativas da instituição, servindo portanto de suporte ao trabalho do educador. De acordo com Marcano (2000), o ambiente educativo deve ser encarado como um poderoso instrumento da prática docente, que apoia o processo de aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), uma das áreas de atividade do educador é a preparação cuidadosa de todo o contexto, sendo considerada uma das suas áreas de intervenção curricular.

Para o ME (1997), as características consideradas relevantes para a organização do ambiente educativo são a organização do espaço, tempo e grupo. Atendendo a estas características, e ao facto da organização do ambiente educativo da instituição ser baseada no modelo curricular High/Scope, apesar da particular rotatividade de salas, será com base nestes aspetos que esta experiência-chave será desenvolvida.

A organização do espaço era a característica que tornava a instituição diferente de tantas outras, ao optar por se organizar com base no sistema das salas rotativas. Segundo Marcano (2000, p. 12), este sistema,

“se rompe con el esquema de aula tradicionales convirtiendo éstas en talleres de trabajo permanentes organizados según el tipo de actividades que ellos se realicen. A lo largo de los mismos los grupos de niños, bien con un profesor fijo o variable, van rotando durante la jornada escolar. En taller se realizan únicamente un tipo específico de actividades.”

A instituição utilizava as salas de forma integral, existiam espaços e horas específicas, para o educador e o seu grupo de crianças. De acordo com Marcano (2000, p. 17), “los talleres a tiempo integrales está concebido como espacio de exclusivo uso, por un grupo de niños con su profesor”.

Apesar desta característica particular da organização do espaço, o ambiente físico era estruturado com base num dos princípios do modelo curricular High/Scope. Segundo este princípio, é essencial criar uma divisão clara do espaço, para que a criança possa ser mais independente, permitindo-lhe ter uma noção mais objetiva do espaço que a rodeia.

A instituição tinha quatro salas distintas (sala dos cantinhos, sala das ciências e tecnologias, sala das expressões e o salão polivalente) e todas tinham as suas áreas diferenciadas. Por exemplo, a sala dos cantinhos, tinha a área da mercearia, da cozinha, do cabeleireiro, dos bebés e dos disfarces. O que efetivamente mudava na instituição era o facto de haver não uma, mas quatro salas de atividades com áreas diferenciadas.

O currículo High/Scope é caracterizado pelo facto do espaço ser organizado por áreas diferenciadas, de forma a permitir diferentes aprendizagens curriculares. Para Oliveira-Formosinho (2007), para além destas aprendizagens, esta divisão do espaço em áreas é indispensável

para a vida em grupo e tem implícitas mensagens pedagógicas quotidianas.

As mensagens pedagógicas estavam implícitas em pequenos momentos. Quando as crianças entravam na sala dos cantinhos era frequente dirigirem-se à área dos disfarces. Nessa área assumiam autênticos papéis que transportavam para outras áreas. Depois de se vestirem, colocavam a mala no ombro e paravam no cabeleireiro para arranjar o cabelo. Durante o caminho, numa outra área vestiam os bonecos e levavam-nos nos braços. Toda esta sequência de acontecimentos representava situações da vida familiar. Por exemplo, na área da mercearia havia sempre duas personagens, o vendedor e o comprador. Este último tinha o dinheiro e com ele fazia as suas compras. Nestes momentos, as crianças estavam imersas na realidade quotidiana, no mundo das profissões, representando papéis sociais, que por sua vez implicavam relações interpessoais.

As crianças não só exemplificavam situações reais, como partilhavam objetos e histórias, resolviam conflitos, brincavam na sua verdadeira essência, eram naquele momento o que desejavam ser. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), as crianças ao experienciarem as diferentes áreas estão imersas na vida quotidiana e em relações interpessoais específicas. Para além deste aspeto, o jogo educacional criado pelas naturais saídas de uma área e entrada noutras, é condição necessária para uma aprendizagem ativa.

Para além da divisão das salas de atividade em áreas, a colocação e disposição dos materiais é também um dos princípios do modelo High/Scope. De acordo com o ME (1997), os espaços em educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais

existentes, e a forma como estão dispostos condicionam, em grande parte, o que as crianças podem fazer e aprender.

Na instituição, cada área tinha os seus respetivos materiais, suficientes para que várias crianças a pudessem explorar. Estes materiais estavam organizados, acessíveis, visíveis e devidamente etiquetados. Estas características, segundo Oliveira-Formosinho (2007), permitiam que a criança os pudesse utilizar de forma mais independente. Em relação à etiquetagem, esta era feita com recurso à linguagem escrita, sem o apoio de uma imagem figurativa. Desta forma, as crianças sabiam onde estavam determinados materiais, devido ao processo diário e repetitivo de brincar e arrumar. Para Hohmann e Weikart (2011), os rótulos e etiquetas mais compreensíveis para as crianças pequenas, são aqueles que incluem uma imagem figurativa do próprio material.

A variedade e especificidade dos materiais disponíveis melhoram a própria atividade didática, através de uma oferta mais ampla, e ao mesmo tempo mais pontual de experiências e propostas de trabalho (Barghi, 2005).

Para além da organização do espaço no ambiente educativo, também a organização do tempo assume um papel determinante nas práticas educativas. Como refere o ME (1997, p. 40), “o tempo educativo, tem em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com certa periodicidade.”

De acordo com o Decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, a organização do tempo, em qualquer contexto educativo deve ter em conta que a componente letiva do pessoal docente da educação pré -escolar é de vinte e cinco horas semanais, com um total de 5 horas letivas diárias.

Com base no ME (1997), existe uma rotina que é educativa. É intencionalmente planeada pelo educador, e conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sucessão dos mesmos. Também Oliveira-Formosinho (2007) defende que a atividade do educador é criar uma rotina diária. Esta deve essencialmente preocupar-se em fazer com que o tempo seja de experiências educacionais ricas e de interações positivas.

Qualquer instituição tem a sua própria rotina diária, com momentos que se repetem diariamente e que são comuns a todos os grupos e educadores. Na instituição a rotina estabelecida era constante e estável, portanto visível para a criança. Segundo o modelo High/Scope a rotina diária é visível, quando a criança sabe o que aconteceu, antecipa o que vai acontecer e conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhecendo as finalidades desse mesmo tempo (Oliveira-Formosinho, 2007). Diariamente, as crianças mostravam que conheciam a rotina diária da instituição. Quando se aproximava a hora do almoço, o comportamento tornava-se mais agitado, dando sinal de necessidade de mudança. Findada a hora do almoço, corriam para lavar os dentes, sinónimo de que a hora de dormir a sesta tinha chegado. Ao acordar sabiam que entre ir à casa de banho e vestirem-se era hora de ir lanchar. Normalmente, esta rotina estava tão implícita nas crianças que nem era necessário dizer o que se passaria em determinado momento do dia.

Para Oliveira-Formosinho (2007), a criança como conhece a rotina, está menos dependente do adulto, do que se tudo fosse decidido no momento, sentindo-se por isso mais segura e independente.

A organização do tempo era criada em torno da organização do espaço, em salas integrais. Desta forma, existia um horário rotativo previamente afixado, que vigorava durante todo o ano letivo. Este definia que a sala do início do dia era aquela, onde o educador tinha terminado no dia anterior. Por exemplo, à quinta-feira terminávamos sempre na sala dos cantinhos, e por isso, à sexta-feira iniciávamos nessa mesma sala. Assim, todos os grupos estavam o mesmo número de horas em cada sala. A flexibilidade é também um importante factor a ter em consideração na organização do tempo.

De acordo com Marcano (2000), esta organização do tempo pode ser mais confusa para a criança, visto que não conhece a sequência das salas. No entanto, com o avançar do ano letivo esta interiorização é conseguida.

Importa ainda referir relativamente à organização do tempo, que quando há uma troca de sala, o educador deve proporcionar três momentos distintos. O primeiro momento deve ser dinamizado em grande grupo, o segundo destinado a atividades de pequeno grupo ou individuais, podendo estas ser livres ou dirigidas e o terceiro momento de reflexão. A educadora seguia estes três momentos durante a sua prática educativa. Quando o grupo entrava numa sala havia normalmente dinâmicas de grande grupo, como contar histórias ou cantar algumas músicas. As atividades eram frequentemente dirigidas com parte do grupo de crianças, enquanto outras brincavam livremente. A reflexão era diária e acontecia normalmente ao final do dia.

Na organização do ambiente educativo, para além dos aspetos referidos anteriormente relativamente ao espaço e ao tempo, torna-se fundamental abordar o último aspeto, relacionado com a organização do grupo.

Segundo o ME (1997, p.34-35), “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo”.

Em relação à organização do grupo torna-se preponderante abordar a elaboração das normas e regras do espaço. Estas eram criadas pela educadora e pelo grupo coletivamente, sendo estas o resultado de conversas formais entre ambos. Para Marcano (2000), ao serem as crianças a criar as regras, torna-as mais fáceis de entender e interiorizar, do que quando ditas e criadas apenas pelo educador. Esta ideia vem ser reforçada pelo ME (1997), que reafirma que as normas e regras consideradas indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido, se todo o grupo participar na sua elaboração.

A organização da instituição com base nas salas integrais implicava que as salas fossem comuns a todos os grupos. Dessa forma, todas as crianças tinham a responsabilidade de deixar a sala de atividades arrumada para o grupo que a fosse utilizar a seguir. Frequentemente havia trabalhos de outros grupos por finalizar na sala das expressões. No entanto, o grupo não só observava os trabalhos dos colegas, como era capaz de brincar e trabalhar sem nunca estragar os trabalhos inacabados. A partilha diária dos espaços permitia a convivência com outras crianças, educadores e auxiliares. Parafraseando Barghi (2005), a aprendizagem é um processo social que requer a convivência com o outro. Desta forma, ao organizar o ambiente educativo com base nas salas integrais pretende-se a socialização. A aprendizagem com os outros é favorecida, uma vez que nas salas se multiplicam as possibilidades de cooperação e interação entre o adulto e a criança e entre as próprias crianças.

As principais vantagens de um ambiente educativo organizado com base nas salas integrais rotativas são algumas. Primeiramente, quando é necessário trocar de sala, tanto a criança como ao adulto ganham um novo ânimo, que de certa forma melhora o trabalho do grupo. Depois o processo educativo torna-se mais rico, diversificado e por isso menos monótono. Por fim, a adoção deste sistema pretende educar para a igualdade, onde tudo é de todos, não só o material como também o espaço, ajudando a criança a ter consciência da existência do outro e a superar o egocentrismo próprio da idade pré-escolar (Marcano, 2000).

Segundo Barghi (2005) a organização do jardim-de-infância por salas rotativas é uma oportunidade de renovação da própria escola, sendo mesmo a solução didática que dará mais frutos e será mais produtiva, tanto no que concerne ao processo de aprendizagem, como ao processo de socialização. As crianças têm tempo para crescer. Para Hohmann e Weikart (2011), as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma que uma aprendizagem ativa possa ser concretizada.

2. A construção do desenvolvimento sócio emocional

“Somos principalmente afetos e relações, emoções e contatos.”

Paniagua e Palacios (2007, p. 69)

É durante a fase pré-escolar que as capacidades motoras e mentais das crianças estão mais desenvolvidas, bem como as suas personalidades e relações sociais mais complexas.

A personalidade da criança está em permanente construção. Na idade pré-escolar tem já alguma história individual e social, proveniente da sua relação com a família e com alguns membros da comunidade. Quando entra no jardim-de-infância, o contato com outros adultos e crianças pode desencadear algumas alterações ao nível social e emocional. Estas devem ser trabalhadas com a ajuda do educador, em parceria com os encarregados de educação. Foi com base nestas alterações, notórias ao longo do estágio, em alguns elementos do grupo, que o desenvolvimento sócio emocional se tornou relevante no meu processo formativo.

“É na família e no meio sociocultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças que têm possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem. Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro.” ME (1997, p. 52)

O desenvolvimento sócio emocional aplica-se tanto às mudanças, como à forma como a criança constrói os conceitos sobre si mesma (autoconceito), e sobre os outros. Segundo Barros (2007), a forma como desenvolve a autonomia, cooperação, interação social, moralidade e o controlo das suas emoções, são determinantes para o seu desenvolvimento social e emocional.

As emoções segundo Paniagua e Palacios (2007) têm uma base fisiológica, relacionada com estados de bem-estar ou mal-estar, que são expostos através de expressões ou manifestações. Por exemplo, a alegria, é um estado de bem-estar, já a raiva é um estado de mal-estar.

As crianças no pré-escolar experimentam e manifestam uma grande diversidade de emoções. No entanto, isso não significa que tenham capacidade, quer para entender o seu significado, quer para as conseguir controlar. Quando as crianças conhecem as emoções vão desenvolvendo capacidades, que lhes permitem perceber-las, atribuir-lhes significados emocionais e por fim controlá-las. A esta maturação das emoções, Mayer e Salovey (1999) denominaram de inteligência emocional. Esta inteligência tem capacidades que podem ser aperfeiçoadas, o que normalmente acontece por meio da educação, primeiramente no seio da família.

Para que o controlo das emoções seja conseguido pela criança, esta terá de viver experiências para sentir emoções, expressá-las, falar sobre elas, captar as reações dos outros e de perceber que podem ter consequências.

O grupo de estágio era razoavelmente grande (25 crianças) e por isso as oportunidades para sentirem e expressarem as suas emoções eram constantes. Quando o estado das emoções era de mal-estar, a necessidade

de perceberem o efeito desse estado nos outros era maior, do que se estivessem felizes. De uma forma geral, o grupo já controlava as suas emoções, no entanto, havia algumas crianças cuja imaturidade não lhes permitia esse controlo. Para além desta imaturidade, tinham necessidade constante de fazer prevalecer as suas vontades, interesses e opiniões, colocando por vezes o egocentrismo típico destas idades em evidência. Quando algumas crianças não conseguiam controlar as suas emoções, reagiam por impulso.

Apesar de reagirem por impulso, devido à incapacidade de controlarem as suas emoções, as crianças eram na maioria das vezes agressivas. No entanto, para Lopes (2009), não é correto falar-se em crianças agressivas. Gonçalves (s.d.) justifica a opinião de Lopes, na medida em que “as crianças são totalmente emocionais e pouco racionais. Por não saberem lidar com alguns sentimentos, podem expressá-los por meio de atos agressivos.” A criança com três anos exige a satisfação imediata dos seus desejos, e é capaz de utilizar qualquer meio, mesmo a agressividade, para eliminar os estímulos indesejáveis. Segundo Ramírez (2001), é difícil situar o momento preciso do surgimento da agressividade, no entanto, a criança começa desde muito cedo, a reagir contra todas as fontes de frustração, de restrição ou de irritação.

Segundo Antier (2006), citado por Miranda (2011, p. 25), “a zona cortical, superficial, do cérebro já está bem desenvolvida permitindo à criança falar e compreender a sua linguagem, logo, os seus discursos, com todos os seus bons preceitos. Mas ao mesmo tempo, a zona profunda, dita límbica, que permite controlar os humores, é imatura”, logo a criança tem de explodir com facilidade, quando os seus desejos

não são imediatamente satisfeitos. Desta forma, têm dificuldade em aceitar tanto as ideias como os desejos dos outros.

O conceito de agressividade tem conotações negativas implícitas podendo ser apresentada sob diferentes formas, consoante a faixa etária da criança. Assim, um comportamento agressivo pode ser perfeitamente normal numa determinada faixa etária, e desajustado noutra. Este conceito é analisado com base em várias abordagens, psicológicas, morais, sociais, jurídicas, entre outras, daí que não exista uma definição concreta e rigorosa. Contudo, das várias definições reunidas, foi a de Fariz, Mías e Moura (2005) citado por Miranda (2011, p. 11), que pareceu mais objetiva, definindo-a como “um leque de expressões comportamentais de intensidade variável, incluindo componentes verbais ou não verbais, físicos e psicológicos, com finalidade de conseguir diferentes propósitos no curso de qualquer transação social”.

Quando uma criança queria um brinquedo que pertencia a outra, encontrava sempre um meio, para atingir o seu objetivo. Num dos momentos de estágio, uma criança viu um brinquedo em cima de uma estante e começou a brincar com ele. Quando entre brincadeiras percebeu que este não era da escola, mas sim de outra criança, que o tinha trazido de casa, começou a afirmar constantemente (frente à dona do brinquedo), que aquele brinquedo era seu e não dela. A criança, dona do brinquedo, como o queria e a outra continuava a afirmar que não lhe pertencia, terminaram por resolver o problema com recurso à agressividade, tendo a educadora de intervir. Nesta situação, para além de uma componente física visível na agressividade, todo o desenrolar da situação teve uma componente mais psicológica. Segundo Ramírez (2001), uma das causas

mais frequentes dos conflitos entre crianças surge devido, a um objeto que é desejado.

Importa referir que os brinquedos, que estavam normalmente no centro dos conflitos eram aqueles que as crianças traziam de casa, com a permissão da educadora. Por se tratar de um brinquedo novo suscitava o interesse de todos. No entanto, para algumas crianças estes eram para brincar e partilhar com os outros colegas, mas para outras pelo contrário serviam para gerar novos conflitos.

Segundo Katz (1996), as razões da agressividade nas crianças dividem-se em duas teorias, a primeira é a teoria do défice e a segunda a teoria do excesso. A primeira considera que a criança é agressiva porque lhe falta algum tipo de conhecimento, capacidade social ou porque não controla os seus impulsos. Já a segunda considera que as crianças são agressivas porque não conseguem enfrentar os seus altos níveis de angústia ou de agressão, e como resultado disso o seu estado interior leva-as a atuar agressivamente. No caso particular do grupo de estágio tanto a teoria do défice como a do excesso eram visíveis, quando as crianças reagiam de forma agressiva por não conseguirem controlar os seus impulsos.

Segundo Paniagua e Palacios (2007), a partir dos três anos, há um aumento da agressividade reativa, como resposta a um ataque ou à frustração causada por alguém. Normalmente, as crianças costumam retribuir da mesma forma, de maneira que respondem a um empurrão, com outro empurrão.

Nem todas as crianças quando interagem socialmente têm um temperamento fácil e sentimentos estáveis. Para as que têm um

temperamento difícil, a probabilidade de reagirem de forma desadequada ou exagerada diante de pequenas frustrações é maior.

Entenda-se por frustração segundo Ramírez (2001) uma reação emocional interna que surge face à contrariedade. Desta forma, para além da existência de uma barreira externa que impede a criança de alcançar os seus objetivos, há uma estrutura cognitiva que leva a criança a interpretar a situação como ameaçadora. Desta forma, só com base nas suas experiências e aprendizagens é que a reação à frustração vai sendo controlada. Em parte situações de frustração desencadeiam momentos de alguma tensão para a criança, que imaturamente não consegue reagir ou pelo contrário reage de forma descontrolada.

Quando diante de uma frustração, humilhação ou perigo a criança de acordo com o seu temperamento pode reagir imediatamente, posteriormente ou simplesmente nem reagir (Miranda 2011). Se havia crianças que reagiam imediatamente à frustração como já fui referenciado alguns casos, outras havia cujas frustrações e situações conflituosas simplesmente não eram encaradas, sendo aparentemente indiferentes e desvalorizadas. Nas idades pré-escolares, as crianças não deixam para resolver depois, ou reagem no imediato ou simplesmente não reagem.

É entre o primeiro e o quarto ano de vida que se verifica o maior índice de agressividade nas crianças, antes de estarem expostas a fatores como a violência televisiva, sendo estas as conclusões de um estudo canadiano realizado por Richard Tremblay. Sobre este estudo, a psicóloga clínica, Cristina Camões salienta que as crianças devem ser educadas e ensinadas desde os primeiros anos a reprimir e controlar os seus impulsos

agressivos. Assim, desta forma, a agressividade vai diminuindo de intensidade à medida que o cérebro da criança vai amadurecendo, levando-a a que esta consiga controlar os seus impulsos agressivos e a lidar com a frustração (Camões, 2009).

Na educação da criança não só é fulcral, como indispensável a imposição de limites. Estes são importantes para a construção da sua personalidade, autonomia e segurança, ajudando-a a controlar os seus impulsos. A criança aprende e reconhece as diferentes emoções, bem como percebe que um comportamento tem implícitas emoções. Por fim, compreende que determinados comportamentos não são adequados e por isso não podem ser tolerados, reconhecendo que não são os sentimentos que estão mal, mas sim os seus comportamentos (Vale, 2003).

Os limites devem ser impostos em relação aos atos, e não em relação às emoções. Segundo Miranda (2011), a imposição de limites, passa de certo modo pela implementação da disciplina e pela criação de regras e valores que as crianças têm de aprender a respeitar, para uma convivência social saudável.

Quando as crianças não respeitam os limites impostos, devido a fatores referidos anteriormente, surgem comportamentos desadequados para determinado contexto. Para gerir estes comportamentos, no contexto pré-escolar existem algumas estratégias generalistas que podem ser implementadas pelo educador. Para Vale (2003), as estratégias mais utilizadas pelos educadores para a promoção do bom comportamento são o elogio, os privilégios, as recompensas e a atenção positiva. Para o mau comportamento algumas das estratégias são a perda de privilégios, castigos ou negação de atenção.

De acordo com Vale (2003), o recurso a recompensas é muitas vezes utilizado quer pelos encarregados de educação, quer pelos educadores, sendo na maior parte das vezes materiais. O recurso a este tipo de estratégia tem inconvenientes, um deles prende-se com o facto deste processo se poder tornar rotineiro, visto que a conduta da criança se altera, não porque é a forma mais correta de agir, mas porque sabe que vai receber uma recompensa fruto do seu comportamento exemplar.

As crianças que não cumprem as normas da sala de atividades, especialmente quando são mais agressivas, são alvo de uma estratégia muito popular por parte dos educadores, o método da reflexão (time out) ou *thinking chair*. Este consiste essencialmente em tirar a criança da situação problemática em causa, para que possa refletir sobre o seu comportamento. Este método se utilizado corretamente pode ajudá-la a acalmar fazendo-a refletir sobre o seu comportamento. Caso contrário, a sua má gestão pode criar na criança o gosto pela vingança, se usado repetitivamente, e com as mesmas crianças, acabando por ser humilhante para a criança que desta forma vê quebrado o princípio do respeito pelos seus sentimentos. Para além de que esta estratégia não ensina à criança outra forma de resolver a situação em questão.

O educador de infância como interveniente na educação da criança deve adotar nas suas práticas uma perspetiva de disciplina positiva, que encare a criança como o centro de todas as aprendizagens. Apesar dos constantes conflitos entre pares, a educadora descia ao nível das crianças, tentava percebê-las e encaminhá-las, no sentido da resolução dos conflitos, abraçando desta forma uma disciplina positiva.

Segundo Nelsen (2002), a disciplina positiva visa essencialmente ajudar a criança a desenvolver alicerces fortes, construídos quando o adulto desce ao seu nível, entra no seu mundo e a ajuda a sentir-se aceite e apreciada enquanto pessoa. Mais precisamente, Posada e Pires (2001), citado por Vale (2003, p. 34) define “a disciplina positiva como um programa, ou conjunto de atividades, que assenta em determinadas atitudes quer por parte dos pais ou educadores, tendo em vista o prosseguimento dos objetivos de formação da criança ao nível académico, pessoal e social. Não visa resultados imediatos, como o castigo, mas sim a construção a longo prazo de atitudes, pensamentos, condutas e emoções”.

Segundo Katz (1996), os problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham e brincam em conjunto, dão ao educador a oportunidade ideal para promover o desenvolvimento social das crianças.

3. A integração da criança com NEE permanente na sala de aula

“A escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos”

Decreto-Lei n.º 3/2008

Numa sociedade onde se premeia o sucesso educativo, ser portador de NEE não é de toda tarefa fácil. É portanto com base num aluno com paralisia cerebral a quem darei o nome fictício de Miguel, que surge a necessidade de aprofundar a questão de uma escola inclusiva e tudo o que lhe está associado.

Uma criança que tenha necessidades educativas especiais, não quer necessariamente dizer que tenha uma deficiência física ou intelectual. A sigla NEE (Necessidades Educativas Especiais) bastante comum em qualquer contexto educativo, segundo Correia (1997, p. 48), aplica-se “a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e também com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais”.

Existem dois grupos de crianças com NEE, como refere Correia (1997), as permanentes e as temporárias. Para as primeiras, são necessárias adaptações generalizadas do currículo, consoante as suas características, que normalmente se mantêm durante todo o percurso escolar. Já as segundas exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. No caso do Miguel, como se tratava de uma paralisia cerebral não muito profunda, uma vez que caminhava e falava, o seu tipo de NEE era de carácter permanente. Entenda-se por paralisia cerebral,

uma doença do foro neurológico que afeta as funções básicas do ser humano como a fala, postura e movimento. Na turma, também havia uma criança com NEE de caráter temporário.

Atualmente existe não só a escola pública, como também a escolaridade obrigatória. De facto, o Miguel tem uma necessidade permanente, que será para o resto da vida, mas tem também o direito de usufruir de uma escola que o inclua, que se adapte às suas necessidades e que o encare como uma criança no meio de tantas outras.

O Miguel estava totalmente integrado na turma. Para além de ser respeitado pelos seus colegas como parte desta, tinha o apoio especial que lhe era destinado, por parte de um professor de ensino especial. Sempre que oportuno, partilhava as suas ideias e opiniões com base nas regras da sala de aula. Segundo Correia (2003, p. 16), entende-se por inclusão “a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades”. Desta forma, a inclusão não deve ser vista como um local ou como um método de ensino, mas sim como uma filosofia que apoia a aprendizagem das crianças com NEE. Mais importante que o local onde a criança com NEE aprende, é sem dúvida a forma como aprende e de nada importa que frequente uma classe regular, se as suas necessidades académicas, emocionais e sociais não estiverem a ser tidas em conta.

O Miguel sempre que possível e, independentemente das suas dificuldades, aprendia em conjunto com os seus colegas, principalmente quando a área disciplinar era o Estudo do Meio. Ele parava o trabalho

que estava a desenvolver para não só aprender com os colegas, como também para partilhar as suas próprias vivências. Em certos momentos, era ele próprio que levantava o dedo e pedia para falar, tendo necessidade de expor as suas dúvidas e partilhar aquilo que considerava importante para aquele determinado momento.

Para o sucesso de uma escola inclusiva, é importante ter em conta um princípio fundamental presente na Declaração de Salamanca da UNESCO 1994. Esse princípio salienta a importância de que todos os alunos devem aprender juntos e sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Essa declaração referia ainda (p.11) que as escolas devem “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades”.

Quando por exemplo, a docente sugeria trabalhos de expressão plástica, o Miguel ficava rodeado de alguns colegas que se ofereciam para o ajudar. Estes momentos surgiam decerto porque a docente já tinha sensibilizado os alunos no sentido de os alertar para ajudar os outros, independentemente das suas características. Parafraseando Correia (2003), a sensibilização das crianças para a inclusão física, académica e social é um trabalho do professor. Ao trabalhar com esse objetivo, o professor está a contribuir não só para uma escola melhor, como também para desenvolver atitudes mais positivas perante as NEE, o que por sua vez poderá desencadear amizades mais duradouras.

O professor titular de turma tem em relação à inclusão da criança com NEE na classe regular um papel fundamental. Para além de sensibilizar os alunos para a inclusão e ser responsável pelo ambiente educativo da sala de aula, deve também criar as condições necessárias para essa integração. É fundamental que o docente tenha particular atenção ao modo como fala e reage com crianças com NEE, visto que pode influenciar o modo como os alunos sem NEE as vão acolher e por sua vez, ajudar. Por exemplo, a professora ao tratar um aluno com NEE com arrogância, indiferença e não valorizando as suas intervenções, pode estar a transmitir à turma que aquela é a forma correta de tratar aqueles alunos. O professor é sempre um modelo de referência para qualquer aluno, daí que as suas atitudes possam ser determinantes para a integração da criança com NEE na classe regular (Correia, 2003).

O trabalho da docente relativamente à integração da criança com NEE foi de facto bem conseguido. O Miguel, para além de estar num ambiente educativo com características estimulantes, quando necessitava do apoio de um colega, rapidamente surgia alguém para o ajudar. Muitas vezes nem era preciso o Miguel pedir ajuda, visto que os próprios alunos perguntavam à docente se o podiam auxiliar. A professora tratava-o como um aluno igual a todos os outros, respeitando sempre as suas necessidades e características próprias e incentivando-o a participar nos projetos da turma.

Segundo Correia (2003), os amigos são fundamentais na vida de todas as crianças. Quando se trata da inclusão de crianças com NEE numa classe regular, esta questão dos amigos pode torna-se desconfortável para a criança em causa, uma vez que os alunos sem NEE são quase obrigados a interagir com esses alunos nas diversas atividades propostas pelo

professor. A realidade é que num primeiro momento, as crianças podem mesmo sentir-se obrigadas a relacionarem-se umas com as outras. No entanto, dependendo do trabalho anterior realizado pelo professor no sentido da inclusão, as crianças, na maioria das vezes, acabam não só por integrá-las, como perceber que podem ser amigos e aprender conjuntamente.

Em relação ao trabalho da docente na integração do Miguel na turma, este era visível, apesar de não ter acompanhado essa integração desde o princípio. Quando a docente sugeria atividades de grupo, primeiro o Miguel conhecia a temática a desenvolver e depois integrava-o num grupo que o pudesse ajudar. Nestas situações, apesar do grupo o acolher muito bem, o problema era o próprio Miguel que reconhecia as suas limitações e por isso se sentia incapaz de ajudar o grupo. A professora mais uma vez tinha um papel determinante, arranjando alternativas para que o Miguel pudesse participar no trabalho. O que importa neste processo de integração é que o aluno com NEE se sinta parte de um grupo, o que de facto acontecia.

Quando se trabalha com uma criança com NEE as práticas educativas devem ser flexíveis, proporcionando a todos os alunos um ensino de qualidade, não esquecendo as suas necessidades, interesses e características.

Quando o objetivo era desenvolver a leitura e por sua vez a motricidade fina, em cima da mesa do Miguel, surgiam os cartões das vogais, das consoantes e das respetivas famílias. Estes cartões referentes ao método das 28 palavras são muito conhecidos na aprendizagem das crianças com NEE e têm resultados bastante positivos. A realidade é que o Miguel,

para trabalhar a leitura e a escrita, não conhecia outro tipo de material, que apesar de concreto e inicialmente estimulante, com a repetição constante dos mesmos exercícios, acabava por perder a sua verdadeira essência. Quando o Miguel iniciava o exercício estava motivado, mas em pouco tempo começava a dispersar, a brincar com a camisola, mostrando claramente que a motivação tinha deixado de existir. Para Correia (2003), numa escola inclusiva as crianças devem desenvolver-se tendo em conta o seu próprio ritmo de aprendizagem, e as estratégias e materiais devem sempre que possível ser concretos e estimulantes.

Se para a leitura o Miguel tinha o método das 28 palavras, para as outras áreas como a Matemática e a escrita existia o computador Magalhães. Segundo Correia (2003, p. 43), “cada vez mais, as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) são usadas na educação de alunos com NEE, melhorando a sua qualidade de vida”. Esta era uma das estratégias que ainda não tinha associado para o desenvolvimento das aprendizagens em crianças com NEE. O Miguel de fato utilizava diária e constantemente o computador e tinha já as suas próprias rotinas diárias. Quando chegava à escola, abria o dia como os restantes colegas, mas no computador e depois escrevia o seu nome e o abecedário maiúsculo. Esta rotina demorava algum tempo, visto que a sua motricidade fina não está suficientemente desenvolvida, sendo por isso importante respeitar o seu ritmo de trabalho. Como salienta Correia (2003), as TIC, aliadas ao conjunto de experiências vividas na escola pelos alunos com NEE, têm o objetivo curricular de aumentar a eficácia dos alunos no desempenho de tarefas escolares no dia-a-dia. De facto, o aluno com deficiência além de ter o mesmo direito que qualquer criança a ter acesso à era digital, encontra nas novas tecnologias a possibilidade de interagir, partilhar,

conhecer e realizar atividades, que de uma forma tradicional, lhe seriam impedidas ou limitadas pela sua deficiência.

O Miguel, para além da professora titular de turma, tinha também um professor de educação especial com o qual passava algumas horas por semana, como referi anteriormente. Atualmente, como é do conhecimento geral, existem cada vez mais conteúdos curriculares a ser lecionados pelos docentes. Contudo, quando um aluno tem NEE do tipo permanente, estes conteúdos curriculares têm de ser totalmente adaptados. Estas adaptações são da responsabilidade do professor titular e do professor de educação especial, que em parceria efetuam as alterações curriculares que consideram pertinentes, com vista ao desenvolvimento do aluno (Correia, 2003). A professora titular e o professor de educação especial cooperavam e procuravam encontrar as melhores estratégias para o desenvolvimento do Miguel. Esta articulação tinha em vista, os mesmos objetivos para o aluno e visava dar continuidade o trabalho elaborado por um e por outro. Este apoio mútuo era essencial na prática educativa corrente, principalmente para a professora titular, que para além de não ter formação suficiente para trabalhar com crianças com NEE, tinha ainda a responsabilidade de gerir a restante turma. A planificação de estratégias e atividades que fossem ao encontro das necessidades individuais do aluno eram principalmente desenvolvidas pelo professor de educação especial, cuja formação lhe permitia uma aproximação mais real às necessidades do aluno.

Para além dos materiais subjacentes ao método das 28 palavras e do computador Magalhães referidos anteriormente, aconteceram algumas situações em que o Miguel teve de realizar fichas de trabalho impressas. Num desses momentos tinha à sua frente uma ficha de Matemática para

resolver, que conseguiu fazer com alguma ajuda, caso contrário não a tinha resolvido. O problema para além do Miguel não saber fazer os exercícios, foi pegar no lápis e escrever no papel, uma vez que não foi habituado a trabalhar com esse tipo de material. Segundo Correia (2003), estas situações acontecem porque de vez em quando as adaptações dos materiais devem ser revistas, pois podem estar a causar problemas nas aprendizagens. Neste caso, o aluno não tinha as competências necessárias para lidar com o papel, sendo que o tipo de material de texto deveria ter sido substituído por outro.

As estratégias de ensino adotadas pelo docente, quando são adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso da inclusão. Quando se trata de alunos com NEE, os professores devem recorrer a um conjunto de técnicas que lhes permitam responder de forma eficaz às necessidades individuais desses alunos (Correia, 2003). O professor deve, segundo Heacox (2006), aplicar um ensino diferenciado, ou seja, alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução a que está habituado, de forma a dar resposta aos estilos e interesses dos alunos.

Se o professor titular e o professor de educação especial são fundamentais na inclusão de uma criança com NEE, os encarregados de educação são o vínculo primordial para a construção de uma escola inclusiva. Ambos têm uma missão que os une, a educação das suas crianças. Desta forma, a relação entre a escola e a família com crianças com NEE precisa de ser mais trabalhada e apoiada, pois exige maior empenho de ambas as partes, sendo esta uma colaboração imprescindível para o desenvolvimento da criança.

É inquestionável a importância da participação dos pais no processo educativo dos seus filhos, contudo estes intervêm mais precisamente segundo Almeida (2012) em aspetos como a avaliação, a programação e a planificação. No que se refere à avaliação, os pais colaboram no sentido em que oferecem a informação detalhada sobre o seu educando, disponibilizando informações médicas e outras que considerem relevantes, participando na avaliação com os professores sobre os progressos desenvolvidos. Em relação à programação e planificação, a colaboração torna-se fundamental, porque os pais podem informar os professores sobre as características do contexto familiar para serem complementares no processo educativo. Os pais participam de forma ativa nas reuniões para as quais são convocados, dando sugestões e estratégias que consideram pertinentes para o desenvolvimento do educando, tendo em conta as suas características familiares. Os pais do Miguel iam com alguma frequência à escola para reuniões com a professora titular e o professor de educação especial, para juntos analisarem os seus progressos ou retrocessos, bem como para partilharem estratégias, visando sempre o sucesso das suas aprendizagens.

Depois de conhecer o contexto de uma escola inclusiva com o exemplo do Miguel, reconhecendo as suas capacidades e limitações, e relacionando essa experiência com este aprofundamento teórico, faz ainda mais sentido a implementação de escolas inclusivas. Se a princípio, questionava o sucesso das suas aprendizagens, a sua integração numa classe regular, o seu bem-estar e felicidade, agora, para além de reconhecer que as aprendizagens são possíveis, considero que só com a inclusão e as estratégias adequadas é que estas crianças se podem desenvolver integralmente. Para as crianças de uma turma que se

relacionam com crianças com NEE, acredito que as aprendizagens sociais serão fulcrais para o seu desenvolvimento, enquanto futuros cidadãos de uma sociedade, que tem de aprender a lidar com a diferença.

4. O professor centrado no manual escolar

“As palavras não são ferramentas, mas às crianças dá-se linguagem, canetas e cadernos como se dão pás e picaretas aos operários”.

Deleuze e Guattari (1994), citado por Bonafé (2011, p. 39)

Todos os dias, milhões de meninas e meninos de diferentes escolas, em diferentes países, com diversas culturas e diferentes línguas, entram pela porta das salas de aula, levando na mão uma mochila repleta de manuais escolares (Bonafé, 2011).

A designação de manual escolar foi adotada porque, segundo Bénitez (2000), citado por Santo 2006, p. 105), se trata “... de livros manuseáveis – à escala da mão – quer dizer, tanto pelo seu tamanho como pelo seu conteúdo, albergam saberes básicos essenciais” e “...porque esses saberes que se transmitem (nos manuais) são parte de uma matéria ou disciplina do currículo escolar”.

A evolução de várias correntes pedagógicas levou à independência das disciplinas escolares, que determinaram uma conceção do manual escolar, mais específico e atraente, quer em termos imagéticos, quer em termos de modelos de ensino e aprendizagem. Estes utilizam as situações da vida real para introduzir o aluno nos conceitos e conteúdos a aprender (João, 2009). Neste seguimento, segundo Magalhães (2006), citado por João (2009, p.42), o manual começou a surgir como “uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista

ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e outras fontes de conhecimento.”

Segundo Bonafé (2011), o manual escolar é antes de mais uma ferramenta de trabalho, um recurso didático para facilitar a assimilação dos saberes e para simplificar a tarefa dos professores. É, para a grande maioria dos estudantes, a principal fonte de conhecimentos, enquanto portador dos conteúdos do currículo, é nele que estão os conhecimentos destinados a ser estudados na escola, sendo também no manual escolar que se encontra resposta ao que os alunos estão a aprender num determinado nível educativo. De acordo com o Decreto de lei 369/90, Art.º, 2º, o manual é considerado “um instrumento de trabalho impresso, estruturado e dirigido ao aluno (...) para aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor.”

O manual escolar servia de orientação ao trabalho da docente, ajudando-a a organizar-se em relação aos conteúdos, o que iria lecionar antes e por sua vez depois. Desta forma, dando esta total seguimento ao manual escolar, os encarregados de educação sabiam sempre o que iria ser dado, até mesmo pelo TPC que era sempre com recurso a fichas do livro. Desta forma, segundo Morgado (2004), os manuais escolares têm contribuído, direta ou indiretamente, para organizar os processos de ensino e de aprendizagem, tanto ao nível das instituições educativas como fora delas.

Os manuais escolares de Língua Portuguesa ou Estudo do Meio vêm já calendarizados por meses, ou seja, ao folhear um manual, aparecem por exemplo um conjunto de textos para o mês de novembro, outros para dezembro e assim sucessivamente. No mês de dezembro é dada muita importância ao Natal, daí a relevância dada nos textos a essa temática.

No Estudo do Meio é dada muita importância por exemplo aos vários sistemas do corpo humano e por exemplo em relação às emoções e sentimentos, a relevância atribuída é mínima. Desta forma, os manuais escolares desempenham um papel preponderante nas práticas educativas, uma vez que grande parte do trabalho escolar se realiza com base neles, e deles dependem muitas vezes a maior ou menor relevância dos temas abordados nas aulas. Daí que o manual escolar seja mais do que um mero instrumento de trabalho dos professores ou dos alunos (Morgado, 2004).

Como já referi anteriormente, no contexto de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a professora cooperante tinha como base o manual escolar, apoiando-se nele de forma integral, quer para a lecionação de conteúdos, quer para os trabalhos de casa, sendo portanto de uso obrigatório. No entanto, explicava os conteúdos com uma linguagem acessível, perceptível, fugindo à escrita, por vezes complexa, dos manuais escolares, tornando as aulas apelativas. Como afirma Morgado (2004), o professor pode estruturar de forma distinta a organização das situações de ensino e aprendizagem com base no manual escolar. Este pode ser utilizado como um simples material de apoio para as tarefas de aprendizagem que os alunos devem realizar ou como um percurso obrigatório que todos devem cumprir. De qualquer das formas, o papel do professor é preponderante, ou seja, de pouco serve dispor de manuais escolares se, na prática diária da sala de aula, se refugiarem num papel meramente técnico, limitando-se a debitar os conteúdos curriculares propostos ao nível de cada área disciplinar.

Segundo Morgado (2004), na opinião de muitos professores, os manuais escolares para além de serem intérpretes privilegiados tanto das fidelidades como das infidelidades curriculares têm a vantagem de reunir

as propriedades pedagógicas necessárias para poderem desempenhar um papel estruturante do ofício do aluno, quer este se exerça no interior da sala de aula, quer na esfera doméstica.

Segundo o investigador Alain Choppin (1992), citado por Morgado (2004), o manual escolar usufrui de um estatuto particular e desempenha funções privilegiadas, uma vez que é através destes que os alunos, por norma, estruturam, adquirem e avaliam a grande maioria dos seus saberes e conhecimentos. Para este autor, qualquer manual escolar reúne quatro características importantes que lhe conferem um estatuto próprio: é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e por fim um instrumento pedagógico. Indo ao encontro do proferido pelo investigador, normalmente os manuais ficavam na escola, para minimizar excesso de peso nas mochilas. Quando existiam fichas de avaliação, os alunos levavam os manuais para casa para que pudessem estudar com base nestes. Tendo em conta as características de um manual, na realidade este é sem dúvida de consumo, porque todos o compram, tendo os conteúdos curriculares propostos para o determinado ano de escolaridade, transmitindo valores e situações culturais, através de exercícios matemáticos entre outros, sendo sem dúvida um instrumento pedagógico, que serve de base a todas as aprendizagens.

Atualmente, o papel do manual escolar é destacado ao nível da sua ação pedagógica. Para Séguin (1989), citando por Santos (2006), são três os níveis, o primeiro assume o papel informativo, pela apresentação sequencial e progressiva de conhecimentos, o segundo assume o papel de estruturação e organização de aprendizagens, onde há uma progressão do processo ensino e aprendizagem mediante uma organização em unidades

de aprendizagem, o terceiro assume o papel de guia da aprendizagem, guiando o aluno no processo de compreensão e perceção do mundo.

Os manuais escolares vêm cada vez mais apetrechados de inúmeros recursos. Os manuais dos alunos, para além dos inúmeros cadernos de fichas de trabalho, tinham também DVDs com aulas digitais. O manual do professor, diferente do aluno por ter propostas de trabalho e resolução de exercícios tinha também DVDs destinados ao uso exclusivo do docente, de forma a apoiar as aprendizagens. Estes recursos foram algumas vezes utilizados pela docente, de forma a suscitar o interesse e a facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Para João (2009), à escola e mais concretamente ao processo de ensino/aprendizagem são exigidas novas tarefas e novas formas de saber e saber fazer, daí que sejam atribuídas novas formas de estruturação e conceção dos manuais escolares. É cada vez mais uma realidade que os manuais vêm equipados de outras ferramentas de aprendizagem, nomeadamente Cd's, cadernos de fichas, cadernos com propostas de atividades, espelhos para simetrias, mapas de conteúdos, cadernos de leitura e escrita. Estes recursos orientam e por vezes desorientam os alunos na sistematização do estudo, facilitando contudo o trabalho do professor. Se por um lado, o professor vê o seu trabalho facilitado, por outro, perde alguma autonomia pedagógica, visto que as suas estratégias e atividades acabam por ser condicionadas, em função do cumprimento dos programas que vêm implícitos nos manuais escolares.

O estilo de ensino de cada professor deve ser visto como um pormenor determinante na sua relação com o manual escolar, bem como as influências sofridas enquanto aluno e sujeito num processo de formação.

A professora cooperante mencionou algumas vezes que não gostava do manual de Matemática (Segredos da Matemática 3) escolhido pelo agrupamento. Apesar de não se identificar com o manual, teve de aceitar e respeitar a escolha feita pelo agrupamento e trabalhar com base nesse manual. Como João (2009) começa por referir, o sistema educativo atual dá alguma autonomia aos professores na seleção e adoção dos manuais escolares, bem como na planificação e gestão do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a relação dos docentes com o manual escolar fica condicionada desde o processo de seleção até à sua utilização diária dentro e fora da sala de aula. Esta relação condicionada deve-se em grande parte ao fato de os manuais, serem na maioria das vezes, selecionados pelo agrupamento, sendo poucos os docentes que participam nesta escolha, que é para todas as escolas do agrupamento. Assim, o professor fica de certa forma condicionado na relação que vai estabelecer com os manuais, visto que na maioria das vezes lhe são impostos.

Segundo João (2009), a relação professor/manual é influenciada devido à imposição dos manuais escolares, daí que muitos docentes optem por paralelamente ao manual escolar oficialmente adotado utilizar outros, com os quais estão mais familiarizados. Estes servem de complemento ao processo ensino e aprendizagem.

Atualmente, as escolas estão dotadas de equipamento informático e rede de internet, dando ao professor inúmeros recursos. A sala de aula era equipada com um computador com ligação à internet, uma impressora, um rádio e, quando necessário, um Datashow. Em algumas situações, a professora recorreu à internet para retirar trabalhos de Expressão Plástica e esclarecer dúvidas momentâneas. Desta forma, o docente quando

necessita de complementar as suas aulas, para além de recorrer a outros manuais tem na internet recursos inesgotáveis de complemento, enriquecimento e desenvolvimento do processo de ensino.

Para Castro (1999), citado por João (2009, p. 53), “os manuais escolares são textos de utilização preferencial pelos alunos nas suas atividades, nos seus enquadramentos discursivos, os seus textos de endereçamento são os alunos que elegem como destinatários, mas este é um destinatário de segundo nível, porque o primeiro é, obviamente o professor...”, ou seja, o manual é feito e pensado num primeiro momento para o professor e só depois para o aluno.

Segundo João (2009), o manual escolar, quando é assumido pelo professor como um guião de planificação e organização do seu trabalho, hipoteca a sua identidade profissional e de relação com o grupo, deixa de ser ele próprio com as suas ideias e saberes para ser um mero seguidor de um manual pré-concebido.

A importância do manual escolar é tanta que o cumprimento dos programas é muitas vezes visto pelo “acabar o livro”, tornando, tanto professores como alunos, escravos perante uma administração central, que, no final de cada ano, controla todo o trabalho, pondo à prova direta ou indiretamente alunos e professores (João, 2009).

Cada vez mais os manuais têm sido alvo de inúmeras críticas, ora por serem incompletos, ora por serem pouco adaptados, ora por estarem repletos de erros e incorreções, mas ainda assim, são o instrumento central do processo de ensino e aprendizagem com o qual professores e alunos são obrigados a relacionar-se. Para Lajolo (1996), citado por João (2009), o manual condiciona não só estratégias de ensino como

determina os conteúdos, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina. A meta a atingir, independentemente de qualquer circunstância, prende-se com o terminar o programa que é o mesmo que dizer “dar tudo o que vem no livro”, não sendo tao relevante justificar se os alunos aprenderam ou não os conteúdos implícitos no manual.

Apesar de estagiária, um dia já fui aluna do 1.º ciclo. Desde essa altura que tinha a ideia de que o Livro do Professor tinha a solução dos problemas de Matemática e Língua Portuguesa. Como professora estagiária, tive acesso ao Livro do Professor, mas este, independentemente da área disciplinar, não tinha qualquer tipo de soluções. Este género de livro tem propostas de atividades e dá sugestões que podem ser abordadas aquando da introdução dos novos conteúdos, daí que tenha sido bastante útil para uma estagiária inexperiente.

O manual denominado “Livro do Professor” é um livro específico que procura, segundo Gérard e Roegiers (1998), citando por Santo (2006, p. 106), “completar a sua informação científica e pedagógica e emite propostas relativas à condução da aprendizagem em geral”. De uma forma genérica, o manual do professor deve assegurar uma informação científica e geral, uma formação pedagógica ligada à disciplina, ajudar nas aprendizagens e na gestão das aulas e apoiar na avaliação das aquisições.

Já o “manual do aluno” está vocacionado para as áreas da aprendizagem escolares. Tem como funções principais a aprendizagem e aquisição dos saberes, que visam, por sua vez, o desenvolvimento de competências e capacidades que permitem consolidar e avaliar as aquisições dos conhecimentos dos alunos (Santo, 2006).

Em resumo, a finalidade de qualquer manual escolar é desenvolver as competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos ao aprendiz. Só desta forma, o manual vê concretizado o seu objetivo.

5. A importância do brincar no contexto de educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: atendendo a questões de identidade e género

“O brincar descortina um mundo possível e imaginário para a criança que brinca. O brincar convida a ela mesma.”

Friedemann (1998), citado por Kwiecinski (2011)

Nos dias que correm, alguns adultos ainda pensam que a criança quando brinca não está efetivamente a aprender. Brincar é tao importante para uma criança, independentemente da sua faixa etária como trabalhar é para um adulto. Quer a criança esteja num contexto de educação pré-escolar ou 1.º Ciclo do ensino básico, o brincar torna-a ativa, criativa, comunicativa, afetiva, dando-lhe oportunidade de se relacionar com os outros e de se desenvolver enquanto ser humano. É nos momentos de brincadeira que a criança pode desenvolver também a sua autonomia, linguagem e capacidade para resolver eventuais conflitos. Segundo Moyles (2006) o brincar é um processo em si mesmo, que abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos. Ainda para Montessori (1949), citado por Peterson e Felton-Collins (1998, p. 49), brincar é uma atividade plena de sentido para a criança, é a sua aprendizagem do mundo e constitui a base do seu desenvolvimento.

Atualmente, a brincadeira é mais do que um momento de diversão, é uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem, mais comum entre a

faixa etária dos 2 aos 9 anos. Segundo Piaget (1964), o jogo serve de base para a construção do conhecimento. Dessa forma, classificou-o em três tipos, os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. O jogo de exercícios aparece durante os primeiros 18 meses de vida, e envolve o brincar sensório motor. O jogo simbólico surge durante o segundo ano de vida, e está relacionado com o faz de conta e o mundo da fantasia. O jogo das regras predomina no período dos 7 aos 11 anos e marca a transição da atividade individualizada, para a socializada.

A maior parte das brincadeiras e jogos acontecem na escola, pois é nesse espaço que as crianças passam a maior parte do seu dia. Para além deste aspeto, o espaço escolar quer seja de educação pré-escolar ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico, oferece áreas diferentes e variadas, promovendo aprendizagens diversificadas, contudo mais comuns no Jardim-de-infância.

Se normalmente as brincadeiras de uma criança em idade pré-escolar acontecem dentro da sala de atividades ou mesmo no espaço exterior, quando as crianças transitam para o 1.º Ciclo, as brincadeiras continuam a acontecer no denominado recreio. Importa diferenciar o brincar em ambos os contextos educativos.

As crianças na educação pré-escolar expressam essencialmente a compreensão do mundo, através de brincadeiras de faz de conta, ou seja, do jogo simbólico, como é denominado por Piaget. Num momento estágio, de brincadeira livre e espontânea, enquanto o grupo brincava no espaço exterior, a atenção recaiu para duas crianças. Uma estava deitada, e a outra auscultava-a, representando os papéis sociais do doente e do médico. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p. 477), “a

capacidade de visionar acontecimentos passados e futuros liberta as crianças mais novas de uma vida exclusivamente no presente, e abre-lhes a porta para brincadeiras imaginativas.”

Quando as crianças representavam papéis sociais, por vezes solicitavam a intervenção do adulto, de forma a tornar a situação mais real. Se estavam na mercearia, assumiam o papel de comerciantes e pediam que o adulto fizesse algumas compras. Este quando se deslocava à mercearia era surpreendido pela criança, que criava o diálogo comum entre o vendedor e o comprador. O adulto, ao entrar no jogo da criança representava o papel social do cliente, que vai a um estabelecimento comercial. Para Hohmann e Weikart (2011), é importante o adulto participar nas brincadeiras do faz de conta, apoiando e enriquecendo as próprias brincadeiras. É também conveniente que o adulto se dirija às crianças, de acordo com os papéis que estão a representar.

No período de desenvolvimento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo Piaget (1964), os jogos são essencialmente com regras e acontecem no recreio. É neste espaço que surgem as principais oportunidades para que as crianças construam e realizem jogos, estabeleçam regras de conduta e mantenham relações sociais autónomas, independentes do contexto de sala de aula. Para além destes aspetos, a criança tem liberdade de ação, tornando-se este, um contexto necessário para o seu desenvolvimento. De acordo com Pereira (2012), as crianças dão muita importância às conversas que têm no recreio, bem como ao facto de ser o local de encontro com os amigos, onde podem jogar juntos. É neste espaço, que acontecem a maior parte dos conflitos sociais e emocionais. Contudo, a brincadeira e a interação entre pares, normalmente atenua os conflitos, acabando estes por na generalidade das vezes ser esquecidos.

No contexto de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, algumas crianças brincavam essencialmente às escondidas, às apanhadas e à bola. Para Pereira (2012), este tipo de brincadeiras constitui parte das experiências vivenciadas no recreio, sendo neste espaço que acontecem os maiores períodos de atividade da criança na escola. Outras aproveitavam o intervalo para brincar com objetos que tivessem trazido de casa, partilhando-os com os seus colegas.

Quando se observa um grupo de crianças a brincar no jardim-de-infância ou numa escola do 1.º Ciclo, é frequente existirem diferentes grupos. Ou só de meninas, ou só de meninos, ou de ambos os sexos. Daí que o brincar esteja relacionado também, com questões de identidade e género.

Como refere Cardona (2011, p. 12), “o termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas, sexo feminino e sexo masculino. Já o termo género “é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença.” Em parte, o sexo diferencia-se em termos biológicos, masculino e feminino, enquanto o termo género envolve aquisições culturais, que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da identidade. Importa salientar que sexo e género, não são sinónimos, pois descrevem aspetos diferentes de uma mesma realidade.

O género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, já que iniciam esse processo de desenvolvimento, muito antes, de terem noção do seu próprio sexo. No entanto, parafraseando Cardona (2011), o sexo surge como um dos principais critérios, por parte da criança, na escolha de um possível companheiro para brincar. Para além de que, preferem

brincar com outras do mesmo sexo, tendo em conta as suas características semelhantes.

As crianças entre os 2 e os 7 anos têm necessidade individual de construir a sua identidade de género, que segundo Cardona (2011), é a tomada de consciência do sujeito como pertencente a uma das categorias de género. Em parte, de acordo com Rodrigues (2003), a criança identifica-se social e culturalmente como sendo menina ou menino. À medida que a identidade de género vai sendo consolidada, as crianças procuram através da observação, comportamentos considerados adequados ao seu sexo. Os melhores momentos para estas aprendizagens surgem quando brincam e se relacionam umas com as outras, descobrindo as principais semelhanças e diferenças entre ambos os sexos. Se é na educação pré-escolar que estes conceitos começam a emergir com mais intensidade, é no 1.º Ciclo que eles se vão clarificar e amadurecer.

Ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade. Com o surgimento das mensagens estereotipadas, relativamente às questões de género, estas podem ter influência no desenvolvimento individual da criança. Ela vai comportar-se de acordo com as expectativas culturais, do que é apropriado ou não fazer enquanto membro de um ou outro grupo. Segundo Cardona (2011), os estereótipos no caso particular do género, são as crenças partilhadas pela sociedade, sobre o que significa ser homem ou ser mulher. De acordo com Ferreira (2002), a noção de preconceito aparece muitas vezes, associada ao conceito de estereótipo, que para o senso comum, são sinónimos. Na realidade ambos fazem juízos de valor, favoráveis ou desfavoráveis, contudo o preconceito não é comprovável, ao contrário dos estereótipos.

Os brinquedos costumam ter implícitas conotações mais femininas ou masculinas. Segundo Rodrigues (2003), as crianças costumam preferir brinquedos estereotipados para o seu género, mais do que brinquedos estereotipados para o sexo oposto. De facto, em ambos os níveis de ensino, os meninos andavam sempre com as bolas e os carros e as meninas com as barbies e as bijuterias.

Como refere Cardona (2011), quando os adultos oferecem brinquedos, normalmente as meninas recebem bonecas, utensílios de cozinha, e os meninos carros, legos e bolas. Segundo Block (1984), citado por Cardona (2010, p. 10), “a desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá refletir-se, mais tarde, de forma diferente em ambos os sexos, em aspetos tao diversos como a capacidade de resolução de problemas, a apetência para enfrentar desafios, a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço, etc.” De acordo com esta afirmação, fica implícita a ideia de que os meninos têm brinquedos mais desafiadores, que exigem maior habilidade e criatividade, ao contrário dos que são normalmente oferecidos às meninas.

Em relação às aprendizagens associadas ao género, uma criança a partir dos três anos é capaz de identificar certos brinquedos, objetos domésticos e acessórios de vestuário, como sendo mais típicos de homens ou mulheres. Estes pensamentos estereotipados condicionam o comportamento social da criança, que começa primeiramente por aprender os estereótipos relativos ao seu sexo, e depois do sexo oposto. A escolha dos brinquedos ou a preferência por pessoas do mesmo sexo, quando pretendem estabelecer uma relação de amizade, são comportamentos estereotipados. Estes têm tendência para aumentar, nos anos correspondentes à educação pré-escolar (Cardona, 2010). Já no 1.º

Ciclo do ensino básico, só por volta dos 8-9 anos é que as crianças se tornam capazes, de compreender as expectativas sociais associadas ao género.

Um menino no contexto de pré-escolar tinha por norma, sempre que estava na área dos disfarces fantasiar-se de mulher (saltos altos, vestido, carteira, etc.) imitando todas as características que a definem. No 1.º Ciclo havia uma menina, que se vestia de forma mais desportiva e com algumas características comuns ao comportamento masculino. Ela jogava futebol e partilhava os mesmos brinquedos, como bolas e cromos de futebol. Antes de mais, de acordo com Rodrigues (2003), estas situações fazem parte de um normal processo de identidade de género. No entanto, na primeira situação, o menino como exhibe comportamentos ditos femininos, pode ser alvo de inúmeras expressões populares para o caracterizar. Já no caso da menina considerada *maria-rapaz*, a sua aceitação por parte da sociedade é melhor, do que no caso do menino. Segundo Cardona (2011, p. 27), “o homem tem mais tendência para sofrer punições sociais, da família, dos pares, caso se desvie das normas comportamentais consideradas adequadas para o seu sexo.”

Os estereótipos estão implícitos, não só na própria organização do ambiente educativo, como também nos currículos, de ambos os níveis de ensino. A modo de exemplo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo Cardona (2011), a imagem do bom aluno é diferente em termos de disciplina e desempenho social, da imagem da boa aluna. De certa forma existe mais tolerância face aos comportamentos indisciplinados dos rapazes, do que das raparigas. Na educação pré-escolar, a organização do espaço da sala de atividades, e o tipo de materiais de que dispõem, fortalece ideias e comportamentos pré-concebidos, relativamente a

questões de identidade e género, reforçando a distância entre meninos e meninas. Servindo de exemplo, no contexto de estágio de educação pré-escolar, na sala dos cantinhos, as áreas existentes, eram na sua maioria destinadas ao sexo feminino.

Os manuais escolares utilizados como recurso privilegiado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com Cardona (2011), continuam a veicular representações do mundo desfasadas da realidade social, nomeadamente concepções estereotipadas do homem/mulher. Este tipo de situações acontece particularmente nas área disciplinar de Estudo do Meio, quando é lecionada a temática das profissões. Por exemplo, a profissão de bombeiro surge normalmente associada ao sexo masculino, e a de cabeleireira ao sexo feminino.

As estratégias pedagógicas utilizadas quer por educadores, quer por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico precisam superar os rígidos papéis e comportamentos estereotipados. É por isso importante estimular tanto a audácia, como a capacidade de liderança, assertividade e segurança nas meninas, como a tolerância, afeto, capacidade de proteção e solidariedade nos meninos.

CAPÍTULO III - Investigação

1. Revisão da Literatura

Neste primeiro ponto, será apresentada a revisão da literatura que serviu de orientação para o início e desenvolvimento da investigação, “TPC: Uma questão na ordem do dia.” Pretendo assim espelhar opiniões de vários autores em relação aos trabalhos de casa.

1.1. Enquadramento teórico

O Trabalho de Casa frequentemente designado pela sigla TPC foi, é e continuará a ser um assunto polémico e cada vez menos consensual no que respeita às suas formas mais tradicionais. De acordo com Silva (2009), os TPC são não mais do que trabalhos prescritos pelo professor aos seus alunos, visando criar oportunidades adicionais de aprendizagem fora da escola, em horário extra letivo, normalmente em casa, e por isso sem a orientação direta do professor. Este tipo de trabalhos envolve uma teia de interações, nomeadamente a escola, a família e o próprio aluno.

Segundo Araújo (2009, p. 63), “Uma das funções dos trabalhos de casa é servir a instituição que os prescreve (...) os TPC tornaram-se um hábito. Não se concebe a escola sem os TPC. Acresce que muitos professores referem que os marcam porque os pais querem... Estamos, portanto, perante um ciclo vicioso.”

Para Almeida (2012), citado por Portocarrera (2012), os trabalhos de casa são uma questão complexa, em que devem ser ponderadas variantes como, o tipo de tarefas marcadas e o tempo dedicado às atividades escolares e à família. Quando as crianças chegam a casa continuam a assumir o seu papel de aluno, ora porque têm TPC, ora porque têm de estudar para a ficha de avaliação. Só passada meia hora é que começam a

ser filhos, com vida para além da escola e não alunos da sua própria família. Para Araújo (2009), as crianças entre os 6 e os 10 anos devem brincar depois da escola, sendo esta uma atividade fundamental para o seu equilíbrio.

Há muitos autores que se dedicaram ou que se dedicam a estudar a temática dos trabalhos de casa, sendo uns a favor, outros contra, outros ainda que não são nem a favor nem contra.

1.1.1 Vozes a favor dos TPC

Os trabalhos de casa, quando enviados, servem para responsabilizar o aluno na concretização de tarefas previamente estabelecidas e ajudá-lo na sistematização e maturação das matérias e assuntos que aprenderam na escola. Desta forma, cada um ao seu ritmo e sem os constrangimentos que as aulas normalmente impõem, têm espaço e tempo para reconhecer as suas dificuldades. Para Melancia e Arsénio (1998), os TPC são considerados como um dos caminhos para a criação de hábitos de estudo e pesquisa. O êxito nos estudos depende, não só do trabalho realizado em tempo letivo, mas também da capacidade adquirida para pesquisar e compilar informações em casa.

Quando a temática são os trabalhos de casa, surgem inevitavelmente as vozes que defendem que estes são essenciais para fortalecer a relação escola-família. Segundo OECD (1997) citado por Villas-Boas (2000 p. 7) citando por, “a prática de os pais apoiarem os filhos na realização dos trabalhos de casa, será provavelmente a forma mais generalizada de cooperação entre a escola e a família.” Segundo esta autora, os TPC são uma excelente forma de relacionar ambos os intervenientes. No entanto, de acordo com Araújo (2009), quando se trata de uma família funcional,

esta relação até pode fazer sentido. Contudo, se o contrário acontece e a relação familiar é conflituosa, a relação, em vez de fortalecida, fica fragilizada. Desta forma, a escola como instituição destinada à aquisição e construção de conhecimentos, não deve ser causa de discórdia familiar, bem pelo contrário.

Ainda segundo Marujo, Neto e Preloiro (2002, p. 113), citado por Henriques (2006) os TPC existem diariamente com o propósito “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática”. As mesmas autoras referem que a prática dos TPC promove valores como a independência, autodisciplina, iniciativa, gestão de recursos e de tempo, sentido de responsabilidade e competência.

1.1.2. Vozes contra os TPC

De acordo com um artigo publicado pelo Diário de Notícias no ano de 2006, pelos jornalistas Silva, Marques e Carvalho, e com base num estudo feito a 300 crianças de diferentes pontos dos país, são mais os aspetos contra, do que a favor dos TPC. Segundo este estudo, os alunos encaram-nos como uma fonte de *stress*, preocupação e insegurança, ocasionando por vezes momentos dramáticos. São também considerados como uma sobrecarga na agenda, quer dos filhos, quer dos encarregados de educação. Estes fatores são evidenciados pelo docente convidado Augusto Caetano para esclarecer os resultados do estudo, quando afirma que “ Os TPC são um compromisso stressante para as crianças e para os pais (...) o tempo de aula é suficiente para dar matéria e não são os TPC

que vão motivar o aluno para o estudo (...) os alunos não tiram rendimento e assim perde todo o sentido”.

Os TPC podem ser considerados uma ameaça à liberdade do aluno, uma vez que levam para a intimidade da sua casa, os trabalhos que deviam ser feitos na escola. Parafraseando Goucha (1998, p.50), “Em casa as crianças continuam a fazer coisas sem sentido e o que é mais grave geralmente sem sentido para a própria escola. A questão é que ainda não encontrei nada que justifique que as crianças tenham de trabalhar em casa para a escola”. Este autor questiona ainda o facto de as crianças terem de levar para suas casas aquele que é considerado o seu emprego, estudar. Assim, não lhes é dado tempo para escolher entre brincar e estudar, tornando esta escolha incompatível.

Na opinião de Araújo (2009), os TPC para além do cansaço físico e psicológico que provocam na criança, são vistos como um factor de discriminação social, na medida em que nem todas as crianças têm o mesmo tipo de apoio familiar. Ainda segundo a mesma fonte, é importante perceber que uma criança pequena, que está cinco horas a exercer o seu ofício de aluno na sala de aula, tem depois de descansar e ter a possibilidade de exercer o seu ofício de criança, brincar.

Para a maioria das vozes contra os TPC, estes representam um trabalho rígido, limitado e repetitivo, que, em vez de significativo, é penoso para o aluno que os faz por uma questão de necessidade e sobrevivência.

A questão dos TPC, como comecei por referir, é complexa e tem implícitas características que ajudam a formar a opinião que o aluno tem da escola e tudo o que a esta diga respeito. Para Araújo (2009), é importante não confundir TPC com estudar, já que são coisas distintas.

Estudar implica que a criança se voluntarie, queira perceber mais e melhor, enquanto os TPC se baseiam em repetir aquilo que é imposto pelos adultos.

Os encarregados de educação têm tendência para acreditar que o sucesso escolar de um aluno se mede, sobretudo, pela quantidade de trabalhos de casa que fazem. Para Meirieu (1998, p. 9), “o essencial faz-se na aula (...) ou deveria fazer-se na aula”, contudo, alguns alunos limitam-se a assistir às aulas e depois a fazer os TPC em casa.

2. Metodologia e procedimentos

Neste ponto serão apresentadas as opções metodológicas e respetivos procedimentos necessários para o desenvolvimento desta investigação, descrevendo não só a forma como os dados foram recolhidos, como também a sua organização e apresentação.

2.1. Enquadramento empírico

O estágio, para além das sessões de intervenção pedagógica, teve na fase inicial momentos de observação essenciais, que me permitiram conhecer as dinâmicas da professora cooperante, e perceber que não era uma prática corrente enviar trabalhos de casa. Neste sentido, pareceu-me pertinente abordar os TPC como tópico central da minha investigação, por ter vivenciado de perto a realidade escolar sem este tipo de trabalhos.

2.2. Objetivos do estudo

A revisão de literatura efetuada e a prática pedagógica realizada no estágio do 1.º Ciclo motivou-me a fazer um trabalho de investigação relacionado com a opinião atual de pais, alunos e professores sobre os

Trabalhos de Casa. Assim, com a presente investigação pretendo, saber o que pensam os principais intervenientes na educação do aluno sobre este tema, bem como relacionar o que aprofundei com base na revisão de literatura, com o que acontece efetivamente na prática.

2.3. Problematização

A problemática do meu estudo assenta, como já referi no tema “TPC: Uma questão na ordem do dia.” Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 89), “a problemática é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados.”

2.4. Opções metodológicas

A estratégia utilizada para o desenvolvimento desta investigação foi o estudo de caso, de natureza qualitativa. Segundo Yin (1988), citado por Carmo e Ferreira (2008), um estudo de caso é definido como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real. O investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto. Num estudo de caso de natureza qualitativa, segundo Merriam (1988), citado por Carmo e Ferreira (2008), o investigador deve definir o problema da investigação com base na sua própria experiência ou em situações ligadas à sua vida prática, mas que podem resultar da revisão de literatura ou de questões sociais. No caso da investigação em causa, a definição do problema foi construída com base na prática educativa, partindo de situações práticas, observações diretas, conversas informais com a professora cooperante e revisão de literatura.

2.4.1. Processo de recolha de dados

2.4.1.1. O inquérito por questionário

Numa investigação do tipo estudo de caso, utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados, sendo uma delas o inquérito por questionário. Este segundo Carmo e Ferreira (2008) distingue-se pelo facto de o investigador e o inquirido não interagirem em situação presencial. Os questionários são ainda de administração direta, uma vez que são os próprios inquiridos que os preenchem. Ainda segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 188),

“O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

2.4.2. Processo de análise de dados

Os métodos de análise das informações recolhidas dependem na maior parte das vezes de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo. Em relação à primeira, a utilização dos computadores veio facilitar a manipulação rápida de quantidades consideráveis de dados. No entanto, a expressão gráfica dos dados é muito mais do que um simples método de exposição de resultados, não devendo esta substituir a reflexão teórica prévia, visto que só assim é assegurada a coerência e o sentido do conjunto do trabalho (Quivy e Campenhoudt, 2008). Quando os dados recolhidos visam responder às necessidades da investigação por meio de um inquérito por questionário, fala-se em tratamento de inquérito. Para a análise das respostas do tipo

aberto cuja forma é textual, será utilizada a segunda categoria, análise de conteúdo. Esta foi definida por Berelson (1952), citado por Carmo e Ferreira (2008, p. 269) como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação.”

2.5. Sujeitos do estudo

Neste estudo de caso, estiveram envolvidos trinta e dois alunos, sendo dezassete do 3.º A e quinze do 3.º B e os trinta e dois respetivos encarregados de educação. Para além destes, foram também fundamentais, sete professores de uma Escola de 1.º Ciclo do centro de Coimbra, mais especificamente, dois do 1.º ano, um do 2.º ano, dois do 3.º ano e dois do 4.º ano.

3. Análise e interpretação dos resultados

Neste terceiro ponto, serão analisados e interpretados os dados resultantes dos inquéritos por questionário feitos aos alunos, encarregados de educação e docentes do 1.º Ciclo. Os gráficos encontram-se em anexo.

3.1. Análise e interpretação dos inquéritos por questionário aos alunos do 3º ano

Era importante, antes de mais, perceber se os alunos conheciam a sigla TPC e o seu significado. Quando questionados a esse respeito, 100% respondeu Trabalhos de Casa (Anexo 2, Gráfico 1).

Todos os alunos têm uma opinião formada em relação aos Trabalhos de Casa. Como se pode verificar no gráfico 2 (Anexo 2), quando inquiridos

acerca do que pensam sobre eles, 23 alunos concordaram que são interessantes, oito não os consideraram interessantes e apenas um considerou que só às vezes têm interesse. Dos 32 inquiridos, 22 concordaram que fazer TPC é divertido e os restantes 10 não concordaram. Para 22 alunos os TPC às vezes são difíceis, para sete não o são e para os restantes três, são sempre difíceis. Em relação aos TPC serem uma ajuda para rever a matéria, 30 alunos concordaram com essa ideia, um respondeu que só às vezes e um não respondeu. A questão dos TPC serem motivadores foi consensual para 21 alunos, para 10 não são motivantes e um não respondeu. Para 26 dos alunos, os TPC não são aborrecidos, para quatro às vezes são e para dois são sempre aborrecidos. Se os TPC deixam os alunos sem tempo para brincar, apenas quatro confirmam essa falta de tempo, 12 não concordaram, 15 reconheceram que às vezes ficam sem tempo para brincar e um não respondeu. Quanto à última questão, se os TPC não servem para nada, todos os alunos discordaram.

Quando questionados se os TPC são necessários, como se pode observar no gráfico 3 (Anexo 2), 94% manifestou claramente a sua opinião e concordaram que são necessários.

Relativamente à pergunta se os professores enviam diariamente trabalhos de casa, como se pode verificar no gráfico 4 (Anexo 2), 94% respondeu que não, 3% disse que os professores enviam TPC diariamente e 3% dos alunos não respondeu.

Da análise do gráfico 5 (Anexo 2), 17 alunos responderam que o professor só envia TPC ao fim de semana, 15 referem o envio à segunda-feira, dois à terça-feira, sete à quarta-feira e 11 à quinta-feira.

No gráfico 6 (Anexo 2), todos os alunos afirmaram que costumam realizar os trabalhos de casa pedidos pelo professor.

Conforme o gráfico 7 (Anexo 2), 94% dos alunos admite nunca ter mentido ao professor por não ter realizado os trabalhos de casa.

Os autores que defendem a abolição dos TPC apontam como um dos motivos o tempo desperdiçado pelos alunos para a realização dos mesmos. Como se verifica no gráfico 8 (Anexo 2), a maioria dos alunos, 24 num universo de 32, perde apenas 30 minutos para a realização dos trabalhos de casa.

No que concerne à pergunta se costumam ter ajuda nos trabalhos de casa, como se pode verificar no gráfico 9 (Anexo 2), 87% dos alunos pede ajuda e 13% não necessita de ajuda para a sua realização. Os alunos que responderam afirmativamente à questão 9, a maioria referiu ter ajuda da mãe ou do pai e alguns mencionaram a ajuda dos irmãos, avós e dos monitores do ATL.

Os alunos quando questionados acerca da sua maneira de agir quanto à resolução dos TPC, como se pode verificar no gráfico 10 (Anexo 2), 29 responderam que normalmente fá-los, a maioria com a ajuda de um adulto.

O gráfico 11 (Anexo 2) é bastante claro, 97% dos alunos gosta de fazer trabalhos de casa e apenas 3% mostra não gostar de os realizar.

Relativamente à questão de os trabalhos de casa deixarem os alunos preocupados, conforme o gráfico 12 (Anexo 2), 75% dos inquiridos mostrou não se sentir preocupado, enquanto 25% o fica. As principais causas para essa preocupação, apontadas pelos alunos, foram o ter medo

do professor ralar, o ter receio de errar e o ficarem nervosos. Um aluno, apesar de não ficar preocupado, quis justificar-se afirmando “*Se fizermos com o coração sai sempre bem*”

No que diz respeito à questão será que o aluno, ao fazer os trabalhos de casa, está a aprender? Segundo o gráfico 13 (Anexo 2), 97% dos alunos achou que sim e 3% não respondeu.

Para os inquiridos, como se pode verificar no gráfico 14 (Anexo 2), 56% considerou que estudar e fazer os TPC é a mesma coisa e 44% entendeu que não.

Depois dos TPC feitos, para 85% das crianças ainda resta tempo para brincar, mas para 9% não. Não responderam à questão 6% dos inquiridos, como se pode verificar no gráfico 15 (Anexo 2).

Quando questionados a que horas costumam, normalmente, chegar a casa, como se verifica no gráfico 16 (Anexo 2), 14 chegam entre as 17h00 e as 18h00, das 18h00 às 19h00 quatro, das 19h00 às 21h00 oito e um às 23h00. Cinco alunos não responderam.

A respeito do que fazem quando surgem dúvidas nos TPC, a maioria dos alunos pede ajuda aos pais e irmãos. No entanto, alguns referem também a ajuda do ATL e dos avós. Apenas um aluno deixa o exercício para tirar as dúvidas com a professora e outro referiu que se apoia nos manuais escolares.

Em relação à questão, se costumam estudar quando não têm TPC, 66% dos alunos afirmou estudar, 31% não estuda e 3% não respondeu, como se pode verificar no gráfico 17 (Anexo 2).

Relativamente à questão para que servem os trabalhos de casa, a maioria respondeu que servem, essencialmente, para estudar e aprender. Outros alunos referem que são importantes para passar de ano, para rever e perceber a matéria, para não se esquecerem do que aprenderam, para não terem dúvidas e para, de acordo com um aluno, *“estudar e ficar a aprender e quando for grande posso ensinar aos meus filhos.”*

3.2. Análise e interpretação dos inquéritos por questionário aos encarregados de educação

Quando os encarregados de educação foram interrogados se os TPC influenciam o sucesso escolar, como se pode verificar no gráfico 18 (Anexo 4), 56% dos inquiridos respondeu que o sucesso escolar está relacionado com os trabalhos de casa, 19% discordou e 25% considerou que talvez exista essa relação.

Na análise do gráfico 19 (Anexo 4), 87% afirma que os TPC são importantes para criar hábitos de estudo, enquanto 13% não o considera.

Dos inquiridos, 87% responderam que os TPC servem para responsabilizar os alunos e consolidar as matérias. Os restantes 13% consideraram o contrário, como se pode verificar no gráfico 20 (Anexo 4).

Como se pode observar no gráfico 21 (Anexo 4), 56% dos encarregados de educação assumem que os educandos têm iniciativa de fazer os trabalhos de casa, já 44% afirma o inverso.

Relativamente à questão, se os TPC provocam stress nos educandos, de acordo com o gráfico 22 (Anexo 4), 56% dos encarregados de educação entendeu que não, 41% que sim e 3% não respondeu.

Quando inquiridos se já tinham deixado de realizar atividades de lazer com os filhos devido aos TPC, as repostas foram igualitárias, ou seja, 50% respondeu que sim e 50% respondeu que não, como se pode verificar no gráfico 23 (Anexo 4).

Como se pode constatar pelo gráfico 24 (Anexo 4), 72% dos inquiridos assumiu que os seus filhos, quando terminam os TPC, ainda têm tempo para brincar, 22% admitiu que não e 6% não respondeu.

Com a questão generalista se concordam ou não com o envio dos trabalhos de casa, 63% dos encarregados de educação discordam e 37% concordam, como se pode verificar no gráfico 25 (Anexo 4).

Todos os encarregados de educação (100%) responderam afirmativamente em relação aos educandos terem o hábito de pedir ajuda na realização dos trabalhos de casa, como se pode observar no gráfico 26 (Anexo 4).

De acordo com o gráfico 27 (Anexo 4), 72% dos encarregados de educação respondeu que os educandos não têm por iniciativa estudar, quando não têm trabalhos de casa, apenas 28% tem essa iniciativa.

Quando questionados, em relação à intenção portuguesa manifestada em 2006 sobre transformar os trabalhos de casa em trabalho individual, a realizar na escola com a ajuda dos professores, 59% dos pais concordou com esta medida, 38% discordou e 3% não respondeu, como se pode verificar no gráfico 28 (Anexo 4).

Na Bélgica, os trabalhos de casa foram abolidos. Nesse sentido, como se pode observar no gráfico 29 (Anexo 4), quando os encarregados de educação foram questionados se concordavam ou não com esta medida,

66% concordou e 34% discordou. Relativamente ao porquê de concordarem ou não com esta medida, os encarregados de educação apologistas dela defendem que os benefícios dos TPC são pouco significativos, sendo que o prejuízo é maior se não for dado espaço para as crianças brincarem. Além disso, o cansaço dos alunos ao final do dia é notório para quem frequenta as AECs e chega a casa muito tarde, mostrando algum stress em relação aos TPC. Para outros, a carga horária diária é muito grande, o tempo dedicado a estes trabalhos deveria ser para estar com a família pois, a quantidade não é sinónimo de qualidade e as crianças não são máquinas de aprender. Os inquiridos que responderam negativamente e por isso não concordam com esta medida, alegam que os trabalhos de casa servem para consciencializar os alunos das suas responsabilidades e uma hora por dia deve ser para estudar de forma a consolidar conteúdos. Outros apontam que as crianças reagem de maneira diferente ao estímulo da escola e, por isso, necessitam de reforço em casa. Também, o facto de a professora ser só uma para muitos alunos leva a que os pais sintam necessidade de dar apoio extra aos seus filhos. A ideia de que é desde pequeno que se devem incutir regras e que estes trabalhos servem para mostrar aquilo que aprenderam são outras opiniões apontadas.

Analisando a pergunta 13 do questionário, que visava refletir sobre a utilidade dos TPC, a maioria dos pais salientou que serviam para consolidar, rever e estudar os conhecimentos adquiridos em aula. São também importantes para treinar métodos de aprendizagem, hábitos de estudo, disciplina escolar, reforçar a aprendizagem, desenvolver mais destreza na resolução de exercícios, treinar a inteligência e para ajudar na relação escola-família. Contudo, para alguns pais, os TPC não servem

para nada, são demasiado complexos para os filhos, servem para limitar o tempo de brincadeira do educando e há quem saliente mesmo que são contraproducentes. Há ainda encarregados de educação que referem que os TPC servem para perceber o que os filhos andam a aprender, alguns acham que deviam ser apenas mandados para os alunos com dificuldades e para outros são uma sobrecarga desnecessária para o estudante.

3.3. Análise e interpretação inquéritos por questionário aos docentes

Conforme o gráfico 30 (Anexo 6), 71% dos inquiridos referiu que uma das formas de se manifestar o sucesso escolar é através da realização dos TPC, ao contrário de 29% que não concorda com esta afirmação.

Como se pode verificar no gráfico 31 (Anexo 6), para 100% dos docentes inquiridos, o excesso de TPC é um fator que desmotiva os alunos.

Em relação ao facto de os professores enviarem TPC diariamente ser ou não uma sobrecarga, quer para os alunos, quer para os encarregados de educação, como se pode verificar no gráfico 33 (Anexo 6), 57% dos inquiridos concordou que são, 43% considerou o contrário.

Como se pode verificar no gráfico 33 (Anexo 6), 57% dos docentes admitiu não sentir pressão por parte dos pais para enviarem TPC, 29% assumiu que sim e 14% referiu que apenas em alguns casos.

Relativamente ao papel dos encarregados de educação nos trabalhos de casa, segundo quatro dos professores inquiridos é o de acompanhar, supervisionar e ajudar os filhos. Um dos inquiridos referiu que os pais devem acompanhar os educandos, com vista a perceber as suas dificuldades e o que estão a dar na escola. Outro mencionou que os pais devem ajudar os educandos a treinar as matérias dadas, mostrando

interesse pelo seu desempenho e, por sua vez, motivar a criança para a importância do sucesso escolar. Ainda outro salientou que a decisão dos educandos fazerem ou não os TPC cabe aos encarregados de educação que devem ajudar o aluno a organizar-se.

Como se pode verificar no gráfico 34 (Anexo 6), para 57% dos docentes o excesso de TPC prejudica a relação da criança com a família, para 43% esta não fica prejudicada.

Se os TPC são essenciais para fortalecer a relação escola-família, como se pode observar no gráfico 35 (Anexo 6), 43% concordou com esta questão, 43% discordou e 14% entendeu que depende do tipo de TPC.

A proposta do estado Belga de abolir os TPC até ao 2º ano e permiti-los no 3º e 4º ano, caso tenham a duração máxima de 20 minutos, é uma medida que só agrada a 29% dos inquiridos, sendo que 71% não concorda com esta proposta como se pode observar no gráfico 36 (Anexo 6). Quando questionados em relação ao porquê da sua resposta, os inquiridos deram algumas justificações. Uma delas é a de que os TPC são sempre úteis desde que dados com peso, conta e medida, sendo por isso necessários. Os que não concordaram baseiam-se no facto da sobrecarga horária das crianças ser cada vez maior, não havendo por isso espaço para a brincadeira e para outro tipo de atividades. Segundo a opinião de outro, essa é uma decisão que não deve ser tomada pelo estado, uma vez que mesmo que os docentes não enviem TPC, os pais poderão sempre fazê-lo. Ainda segundo outro, como os TPC servem para consolidar e praticar o que se aprendeu, o aluno ganha confiança e autonomia ao fazê-los em casa.

Em 2006, a ministra da educação portuguesa mostrou intenção de transformar os TPC em trabalho individual a realizar na escola com a ajuda do professor. Havendo a possibilidade desta medida ser implementada em Portugal, acabando portanto com os TPC e criando mais trabalho ao professor, conforme o gráfico 37 (Anexo 6), 71% dos inquiridos discordou com esta medida e 29% concordou.

Relativamente à questão se os TPC são uma obrigação do aluno, como se pode verificar no gráfico 38 (Anexo 6), 86% dos inquiridos concordou com ela e 14% não foi dessa opinião.

Em relação à questão se os alunos tiram algum rendimento aquando da realização dos TPC, como se pode verificar no gráfico 39 (Anexo 6), 100% dos inquiridos, concordou.

Relativamente à afirmação de que os trabalhos de casa aumentam as desigualdades sociais, uma vez que nem todas as famílias têm tempo ou conhecimento suficiente para ajudar os seus filhos, alguns docentes concordaram e referiram que alguns pais não têm disponibilidade para acompanhar os seus filhos, assim como ainda há outros que pagam explicações, causando desta forma desigualdades. Segundo outro docente, se os trabalhos forem feitos pelos alunos e não pelos pais, essa questão não se coloca.

Como se pode verificar no gráfico 40 (Anexo 6), quando questionados em relação à frequência com que enviam TPC, 43% dos docentes envia todos os dias, 43% às vezes e 14% só envia aos fins de semana.

No que concerne à pergunta se os TPC são uma componente fundamental da vida escolar, 57% respondeu afirmativamente, enquanto 43% não os considera como tal, como se pode observar no gráfico 41 (Anexo 6).

Da análise do gráfico 42 (Anexo 6), e segundo os docentes inquiridos, cinco são a favor dos TPC, um é contra e outro não tem opinião formada. Para os primeiros, estes trabalhos são uma forma de responsabilizar o aluno e servem para consolidar aprendizagens. Um deles salientou que é a favor na medida certa, e nesse sentido, enquanto professor, no princípio do ano estabelece com os pais, os dias em que os alunos vão ter TPC. Outra, também, no início do ano letivo, explica aos encarregados de educação que apesar de enviar trabalhos de casa diariamente, os alunos só os fazem se quiserem, sendo essa uma responsabilidade dos próprios pais. Ainda segundo outro, os trabalhos não devem ser excessivos, visto que podem ser um factor desmotivante e prejudicial para o aluno.

O docente contra referiu que os alunos já passam demasiadas horas na escola e têm muitas atividades, não devendo por isso perder tempo a fazer os TPC, aproveitando-o para brincar e estar com a família.

4. Conclusões do estudo

Os TPC são de facto uma questão na ordem do dia. Os alunos falam deles, bem como os professores, os encarregados de educação e atualmente também os *mass media*. Ainda que falem sobre eles, não é uma questão que reúna o consenso, ou seja, as pessoas ainda não conseguem tomar uma posição relativamente a esta problemática.

Quando foi colocada a questão aos alunos se tinham por hábito pedir ajuda aquando da realização dos TPC, a mesma pergunta foi colocada aos encarregados de educação. Como se pode verificar no gráfico 43 (Anexo 7), a maioria dos alunos afirmou que pede ajuda para a realização dos TPC, sendo esta ajuda confirmada pela totalidade dos encarregados de educação. Desta forma, esta é uma prática corrente dos alunos do 1º Ciclo, que lhes tira a autonomia inerente a este tipo de trabalhos.

Para alguns autores, uma das desvantagens dos TPC prende-se com o facto de diminuírem o tempo da criança, para brincar. Como se pode verificar no gráfico 44 (Anexo 7), tanto alunos como encarregados de educação referem que apesar dos trabalhos de casa, ainda existe esse tempo. Desta forma, os TPC no que ao brincar diz respeito, não são prejudiciais para a criança. No entanto, são desfavoráveis para metade dos encarregados de educação inquiridos, quando afirmam que já deixaram de fazer outro tipo de atividades em família, em prol dos TPC. Neste sentido, os trabalhos de casa vêm diminuir o tempo em família, e não fortalece-las como seria o desejável.

É ainda importante salientar a questão dos educandos se sentirem preocupados e stressados quando têm TPC. De facto, a maioria dos alunos não manifestou essa preocupação, ao contrário de 25%. Apesar da

percentagem mínima, as justificações apontadas de que têm medo que a professora ralhe, ou por outro lado, que têm medo de errar os exercícios propostos, são razões preocupantes. Primeiro porque os alunos não devem ter receio de errar e segundo porque estão no 1.º Ciclo, altura em que se forma a relação de “amor/ódio” com a escola. Pelo contrário, os encarregados de educação consideram que os filhos ficam stressados com os TPC, o que só vem confirmar a preocupação de alguns críticos, relativamente a este assunto. Segundo estes, ao existirem, que sejam no sentido de tornar a criança mais segura das suas aprendizagens, e não o contrário.

Os autores que defendem os TPC apontam como uma das suas vantagens a autonomia da criança, que ao realizar os trabalhos propostos pelo professor, descobre novas técnicas de trabalho, tendo liberdade para procurar e esclarecer as suas dúvidas. Segundo os alunos inquiridos, estes normalmente tiram as suas dúvidas com um adulto, sendo que apenas dois alunos, ou deixam para tirar dúvidas com a professora no dia seguinte, ou tentam esclarece-las com base nos manuais escolares. Portanto, esta ideia de que os alunos se tornam autónomos e independentes não se verifica pela análise dos questionários realizados.

Com base nos inquéritos realizados aos docentes e encarregados de educação, como se pode verificar no gráfico 45 (Anexo 7), a maioria dos encarregados de educação considera que os TPC estão diretamente relacionados com o sucesso escolar dos seus educandos, opinião partilhada pela maioria dos docentes inquiridos.

Algumas das desvantagens dos TPC, reunidas na revisão de literatura, baseiam-se no facto de estes quando em excesso poderem ser

desmotivantes para os alunos, uma sobrecarga não só para eles, como também para os encarregados de educação e por prejudicarem a relação da criança com a própria família. Com base na análise de dados dos inquéritos realizados aos docentes, estes são aspetos que reúnem o consenso da maioria.

Um dos motivos normalmente apontados para o facto de os professores enviarem TPC, deve-se à pressão dos encarregados de educação para o seu envio. De acordo com as respostas dos questionários, os docentes não sofrem qualquer tipo de pressão, sendo o professor o responsável pelo seu envio ou não. A maioria dos docentes inquiridos têm por hábito mandar trabalhos de casa diariamente, sendo que cinco dos sete inquiridos concordam com o envio dos TPC.

De acordo com Araújo (2009), as crianças não devem confundir os TPC com estudar, visto que são ambos conceitos diferentes. Com base na análise de dados, a maioria dos alunos considerou que estudar e fazer os TPC era a mesma coisa, por isso estudar é não mais do que fazer os trabalhos enviados pela docente. Ao contrário do afirmado pela autora, relativamente ao brincar, grande parte dos alunos perde apenas 30 minutos para a realização dos TPC, não comprometendo assim o tempo destinado para outras atividades. Esta mesma autora refere que os alunos chegam cada vez mais tarde a casa, situação esta que se confirma pelas respostas dadas.

Quando os alunos afirmam que estudam quando não têm TPC, mas por outro lado dizem que estudar e fazer os trabalhos de casa é a mesma coisa, estão de certa forma a contradizer-se, já que ambos os conceitos

têm para eles o mesmo significado. Ou seja, se fazer os TPC é estudar, só estudam quando os têm.

Importa ainda referir que a maioria dos professores continua a considerar os trabalhos de casa como uma obrigação do aluno, achando-os fundamentais na rotina escolar. Contudo, vêem-nos como uma sobrecarga quer para os pais, quer para os alunos, afirmando que podem até prejudicar a relação da criança com a família.

Ao questionar os encarregados de educação e docentes a respeito da intenção da Ministra Portuguesa em colocar fim aos TPC, transformando-os contudo em trabalho individual a desenvolver na escola com a ajuda do professor, pretendi perceber até que ponto esta medida seria ou não aceite por estes intervenientes. Neste sentido, a maioria dos pais concordou com esta intenção, querendo por isso mais trabalho do professor, ao contrário de 71% dos docentes discordou, talvez por isso implicar ainda mais trabalho da sua parte.

No que concerne à medida da Bélgica já adotada da proibição dos trabalhos de casa até aos 8 anos, a situação inverte-se e nesta questão os pais concordam com esta proibição, ao contrário dos docentes que não concordam na sua maioria, visto que são a favor dos TPC.

Em suma, os TPC são encarados pelos três intervenientes enunciados como um aspeto essencial do percurso escolar, apesar de atualmente serem também encarados como prejudiciais para o bem-estar físico e psicológico da criança. Apesar das inúmeras opiniões com prós e contras a respeito desta matéria, os pais e encarregados de educação continuam a considerá-los uma componente imprescindível para a consolidação das novas aprendizagens e criação de hábitos de estudo.

Considerações Finais

“A criança é a razão de ser do mundo e, mais do que isso, representa o futuro desse mundo.”

Gomes-Pedro (2005, P. 37)

Agora que me encontro neste ponto de reflexão, não só sobre o presente relatório, mas também dos próprios estágios, sinto que estou efetivamente muito perto de virar mais uma página da minha vida. Aquela pela qual tanto ansiei, por significar indubitavelmente tantas mudanças. Antes de a virar, sinal esse, de que termina um ciclo, importa refletir sobre ele.

A realização deste relatório permitiu-me recordar, não só os bons momentos, como também os menos bons, que ainda assim tive o privilégio de viver em ambos os estágios. As crianças do pré-escolar, os alunos do 1.º Ciclo, as próprios centros de estágios que tão bem me acolheram, e por fim a educadora e professora cooperante, que foram andaimes essenciais para que findasse o meu percurso, da forma que aqui tentei espelhar.

Ao longo do relatório, procurei antes de mais mostrar as minhas experiências de estágio, aquelas que me marcaram e que sem dúvida terei presentes, quando estiver no terreno com o meu próprio grupo. Algumas certamente serão aplicadas, não só porque me identifiquei com elas, como também porque as encarei como um modelo a seguir. Outras pelo contrário servirão de exemplo, para aquilo que tentarei não fazer enquanto profissional.

Procurei também desenvolver experiências chave que de facto se mostraram relevantes no decorrer do meu percurso. No pré-escolar fez todo o sentido abordar a organização do contexto educativo, com a particularidade do sistema de rotatividade, uma vez que na realidade não é muito comum a adoção deste, por parte dos jardins-de-infância. O desenvolvimento sócio emocional surgiu devido a questões, que me fui colocando a mim própria, perante determinados comportamentos, de alguns elementos do grupo. Desta forma, tentei através de revisão de literatura conhecer melhor tanto a forma de organização da instituição, que a princípio tanto me cativou, bem como perceber até que ponto determinadas situações vivenciadas pelas crianças eram normais para aquela faixa etária.

Relativamente ao 1.º Ciclo as escolhas foram quase que imediatas. No que concerne à experiência da inclusão, esta foi realmente muito importante durante o meu estágio. Primeiro porque a vertente do Ensino Especial sempre foi uma área que quis conhecer melhor, e segundo porque sempre questioneei como seria integrar um aluno com NEE permanente numa sala de aula normal. Se na prática já tinha percebido que era perfeitamente exequível essa integração, com o sustento teórico confirmei o que para mim já estava muito claro. Apesar da experiência dos manuais escolares poder parecer banal, essa foi uma prática com a qual contactei direta e diariamente, daí que se tenha relevado marcante no meu percurso enquanto estagiária, e tenha tido a necessidade de conhecer melhor as vantagens e desvantagens do seu uso constante.

A componente da investigação foi a mais difícil de concretizar e por sua vez transpor para o papel. Primeiro porque nunca tinha feito uma investigação, e depois porque só quando comecei a fazer a análise dos

questionários é que me deparei com algumas lacunas, que se relevaram determinantes para as conclusões do estudo de caso.

Por fim, e tendo em conta a autonomia e liberdade que me foi dada, quer pela educadora, quer pela professora para a implementação de atividades, sei que hoje seria capaz, talvez com outros medos e incertezas, de fazer crescer um grupo ou uma turma com os meus conhecimentos, fruto das gratificantes experiências de estágio, em ambos os níveis de ensino. Findo este percurso com bases mais sólidas, mais segura da realidade educativa que certamente me fará muito feliz um dia.

Certa de que terei uma profissão, em que a formação terá de ser constante, findo citando Tavares (1998, p. 15), “as pessoas aprendem constantemente e a aprendizagem jamais poderá estar terminada.”

Referências Bibliográficas

Abrantes, P., Cortesão, L. et al (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens*. Ministério da Educação. Lisboa.

Almeida, A. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Mestrado em Ciências da Educação – Educação especial, domínio cognitivo e motor. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. 123 pp.

Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas – como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. 1ª Edição. Prime Books.

Barghi, B. (2005). *Los talleres en educación infantil – Espacios de crecimiento*. 1ª Edição. Editora Graó. Espanha.

Barros, M., Pereira, A. e Goes, A. (2007). *Educar com sucesso – Manual para técnicos e pais*. 1ª Edição. Editor Empresários pela inclusão social. Lisboa.

Bonafé, J. (2011). *Políticas do manual escolar*. Edições Pedagogo. Mangualde.

Cardona et al (2010). *Guião de educação – Género e Cidadania Pré-Escolar*. Comissão para a cidadania e igualdade de género. Lisboa.

Cardona et al (2011). *Guião de educação – Género e Cidadania 1.º Ciclo*. Comissão para a cidadania e igualdade de género. Lisboa.

Carita, A., Silva, A., Monteiro, A. e Diniz, T. (1998). *Como ensinar a estudar*. 1ª Edição. Editorial Presença. Lisboa.

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para a autoaprendizagem*. 2ª Edição. Universidade aberta. Lisboa.

Castro, C. (2007). *Administração e Organização Escolar – O direito administrativo da Escola*. Coleção Educação. Porto Editora. Porto.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto Editora. Porto.

Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora. Porto

Feldman, R., Papalia, D. e Olds, S. (2001). *O mundo da criança*. Editor McGraw Hill. Lisboa

Fernandes, S. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio – Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança. 135 pp.

Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de género no atual sistema educativo português – sua influência no mercado de emprego*. Coleção Nova Era. Quarteto Editora. Coimbra

Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido de coerência na criança*. Europa-América. Mem Martins.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula – Como efetuar alterações para todos os alunos*. Porto Editora. Porto.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa

João, F. (2009). *Manuais escolares do 1º ciclo, entre currículos e programas*. Dissertação – Mestrado em Gestão Curricular. Universidade de Aveiro, Aveiro. 154 pp.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Marcano, B. (2000). *Talleres integrales en educación infantil – Una propuesta de organización del escenario escolar*. Ediciones de la Torre. Madrid

Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – Da investigação às práticas*. Coleção Ficheiros Pedagógicos para Professores. Edições ASA. Porto.

Mayer, D. e Salovey, P. (1999). *Inteligência emocional da criança – Aplicações na educação e no dia-a-dia*. 2ª Edição, Editora Campus. Brasil.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. 1ª Edição. Editorial Presença. Lisboa.

Melancia, F., Arsénio, P. e Goucha, L. (1998). *Para quê os Trabalhos de Casa*. Revista do Movimento da Escola Moderna, 4: 40-52.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. ME/DGIDC. Lisboa.

Ministério da Educação (2000). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo Ensino Básico*. 4ª Edição. Lisboa.

Ministério da Educação (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação (ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Miranda, M. (2011). *A agressividade em contexto pré-escolar*. Pós graduação em Educação Especial. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. 80 pp.

Morgado, J. (2004). *Manuais escolares – Contributo para uma análise*. Porto Editora. Porto.

Moyles, J, et al (2006). *A excelência do brincar*. Editora Artmed. Porto Alegre.

Nascimento, M. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Coleção Educa Professores. Educa. Lisboa.

NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. 1ª Edição. APM. Lisboa.

Nelsen, J. (2002). *Disciplina positiva – prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Editora McGraw Hill. Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. e Formosinho, J, (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J., Katz, L, McClellan, D. e Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar – A construção da moralidade*. 1ª Edição, Texto Editora. Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. e Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição, Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Paniagua, G. e Palacios, J. (2007). *Educação infantil – Resposta educativa à diversidade*. Artmed. Porto Alegre.

Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. 1ª Edição. Texto Editora. Lisboa.

Pereira, V. e Pereira, B. (2012). *Jogos, Brincadeiras e relações sociais nos recreios do 1.º Ciclo: diferenças entre géneros e idades*. Braga: Centro de investigação em Estudos da Criança – Instituto da Educação – Universidade do Minho. pp. 61-71

Peterson, R. e Felton-Collins, V. (1998). *Manual de Piaget para professores e pais – Crianças na idade da descoberta – a fase pré-escolar até ao 3º ano*. Instituto Piaget. Coleção Horizonte pedagógicos. Lisboa.

Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho imagem e representação*. 2ª Edição. Zahar Editores. Rio de Janeiro

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *A avaliação em Educação pré-escolar. Sistema de avaliação de crianças (SAC)*. Porto editora. Porto

Post, J. e Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários*. 3ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª Edição. Gradiva. Lisboa.

Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Editora McGraw Hill. Lisboa.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância – Marcas de identidade*. Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

Rolla, A. e Rolla, J. (1994). *O projecto educativo em educação de infância*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA. Porto.

Silva, R. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem do inglês: um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento em Educação –

Especialização em Psicologia da Educação. Universidade do Minho, Minho. 259 pp.

Tavares, L. e Almeida, L. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto Editora. Porto.

UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca - Espanha.

Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Tese de mestrado – Especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra. 165 pp.

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar – o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa anos incríveis para educadores de infância*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação – Especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra. 330 pp.

Vaz, M. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação – Mestrado em ciências da educação: especialização em formação de professores. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa. 176 pp.

Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Trabalhos de Casa para o desenvolvimento da literacia*. 1ª Edição. Ministério da Educação – Edição do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Editora Artmed. Porto Alegre.

Legislação

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Ministério da educação. Lisboa.

Decreto- Lei nº 369/90 Art.º 2 de 26 de novembro. Diário da Republica nº 273 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República nº 102 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da Republica nº 129 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da Republica nº 4 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República nº 37 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 51/2012 de 5 de setembro. Diário da Republica nº 172 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República nº 79 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº 13-A/2012 de 5 de junho. Diário da República nº 109 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Referências eletrónicas

Gonçalves, K. (s.d.) *Agressividade na infância: até que ponto é normal?* Acedido em 7 de Outubro de 2012, em: <http://guiadobebe.uol.com.br/agressividade-na-infancia-ate-que-ponto-e-normal/>

Homem, C. e Montalvão, B. (2009). *A importância da criatividade* [Versão eletrónica]. Cadernos da educação, 88: 41-46. Acedido em 10 de fevereiro de 2013, em: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf

Henriques, M. (2006). Os trabalhos de casa na escola do 1.º Ciclo da Luz: Estudo de Caso. Revista Interacções, 2: 220-243. Acedido em 1 de abril de 2013, em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/298>

Kwiecinski, I. (2011). *O desenvolvimento da criança através do brincar*. Acedido em 1 de março de 2013, em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/o-desenvolvimento-da-crianca-atraves-do-brincar-4107949.html>

Nogaro, A. e Granella, E. (2004). *O erro no processo ensino aprendizagem*. Acedido em 10 de fevereiro de 2013, em: http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_1_2.pdf

Santos F., Camões, C., Lopes, F. e Gouveia, R. (2009). *Crianças agressivas*. Acedido em 7 de Outubro de 2012, em: <http://www.paisefilhos.pt/index.php/criancas/dos-3-aos-5-anos/1321-crian-agressivas>

Santos, L. e Jau, J. (2008). *À conversa com Ferré Laevers* [Versão eletrónica]. Cadernos da Educação, 84: 4-9. Acedido em 10 fevereiro de 2013, em: http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf

Santo, E. (2006). *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores*. [Versão

eletrónica]. Revista lusófona de educação, 8: 103-115. Acedido em 25 janeiro de 2013, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a07.pdf>

Portocarrera, M. (2012). TPC: deveres de miúdos por gente grande. Acedido em 8 fevereiro de 2013, em http://jpn.c2com.up.pt/2012/04/19/tpc_deveres_de_miudos_debatidos_por_gente_grande_.html

Silva, E., Marques, A. e Carvalho, A. (2006). *Alunos ficam stressados com os trabalhos de casa*. Diário de Notícias. Acedido em 8 fevereiro de 2013, em http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=641871&page=2

Anexos

Anexo 1 - Questionário dos alunos

Atenção:

- Não escrevas o teu nome, o questionário é anónimo.
- Lê todas as perguntas com muita atenção antes de responderes.
- Se tiveres alguma dúvida pergunta!

Muito obrigada pela tua colaboração!

Alejandra Patarra

1. O que significa para ti a sigla TPC?

2. O que pensas dos trabalhos de casa? (Em cada afirmação coloca uma cruz na opção que mais se identifica com a tua maneira de pensar)

	Concordo	Não concordo	Às vezes
Os TPC são interessantes			
Os TPC são divertidos			
Os TPC são difíceis			
Os TPC ajudam-me a rever e a aprender melhor a matéria dada nas aulas			
Os TPC são motivadores			
Os TPC são aborrecidos			
Os TPC deixam-me sem tempo para brincar			
Os TPC não servem para nada			

3. Achas que os trabalhos de casa são necessários?

Sim ☐ Não ☐

4. O teu professor costuma enviar trabalhos de casa todos os dias?

Sim ☐ Não ☐

5. Em que dias da semana é que o teu professor costuma enviar trabalhos de casa? (Coloca uma cruz X no dia ou dias da semana em que ele costuma enviar trabalhos de casa).

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Só aos fins de semana

6. Quando o teu professor envia trabalhos de casa costumam fazê-los?

Sim ☐ Não ☐

7. Já alguma vez mentiste ao teu professor por não ter feito os trabalhos de casa?

Sim ☐ Não ☐

8. Quando levas trabalhos de casa demoras aproximadamente quanto tempo para os terminares? (Coloca uma cruz X no número de horas que mais se aproxima da tua realidade)

30 Minutos	
1Hora	
1h30minutos	
2 Horas	

9. Alguém te costuma ajudar nos trabalhos de casa? Se respondeste sim, responde à pergunta 9.1.

Sim ☐ Não ☐

9.1. Quem te costuma ajudar?

10. Em cada afirmação coloca uma cruz X na opção que mais se identifica com a tua maneira de agir, em relação aos trabalhos de casa.

	Sim	Não
Escrevo logo no caderno para não me esquecer		
Normalmente não os faço		
Na maioria das vezes faço-os com a ajuda de um adulto		
Normalmente faço-os sozinho		

11. Gostas de fazer trabalhos de casa?

Sim ☐ Não ☐

12. Quando tens trabalhos de casa sentes-te preocupado? Se respondeste sim, passa à pergunta 12.1.

Sim ☐ Não ☐

12.1. Porquê?

13. Achas que estás a aprender quando estás a fazer os trabalhos de casa?

Sim ☐ Não ☐

14. Achas que fazer os trabalhos de casa e estudar é a mesma coisa?

Sim ☐ Não ☐

15. Quando tens trabalhos de casa ainda te resta tempo para brincar?

Sim ☐ Não ☐

16. Normalmente, costumas chegar a casa a que horas?

17. Quando estás em casa a realizar os teus trabalhos e tens dúvidas o que costumavas fazer?

18. Quando o teu professor não envia trabalhos de casa costumavas estudar?

Sim ☐ Não ☐

19. Na tua opinião porque é que o teu professor pede para realizares trabalhos de casa?

Anexo 2

Gráficos: Inquérito por questionário aos alunos do 3ºA e 3ºB

Gráfico 1 – Significado da sigla TPC

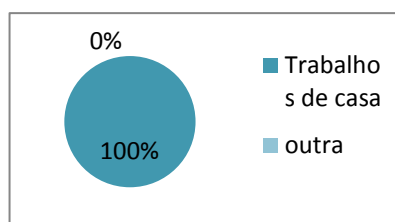


Gráfico 2 – O que pensam os alunos sobre os TPC

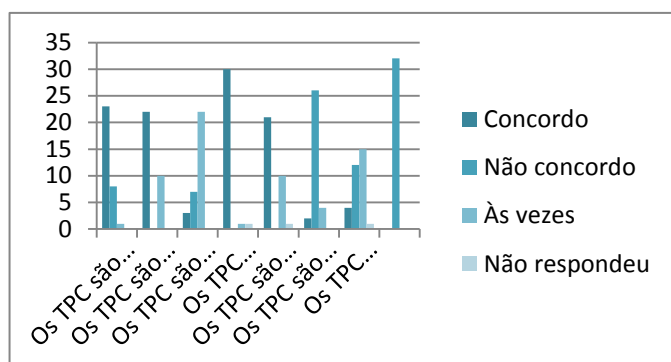


Gráfico 3 – Para os alunos os TPC são necessários

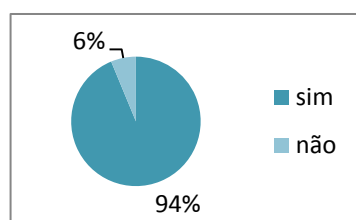


Gráfico 4 – O professor costuma enviar trabalhos de casa diariamente

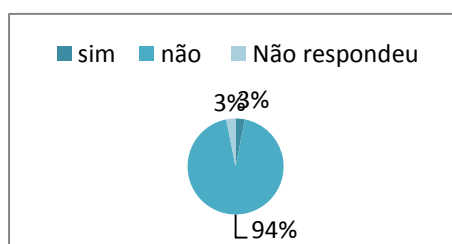


Gráfico 5 – A que dias da semana o professor costuma enviar TPC

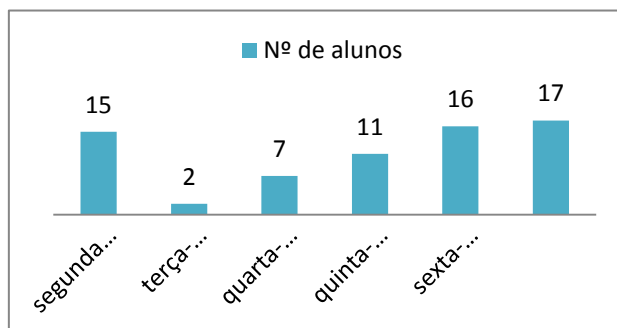


Gráfico 6 – Os alunos costumam fazer os TPC quando o professor pede

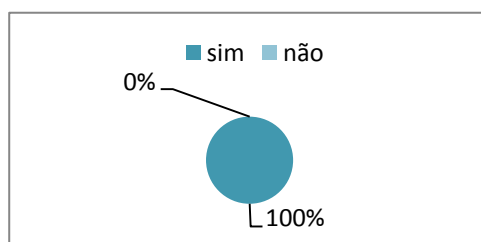


Gráfico 7 – Já mentiram ao professor quando não fizeram os TPC

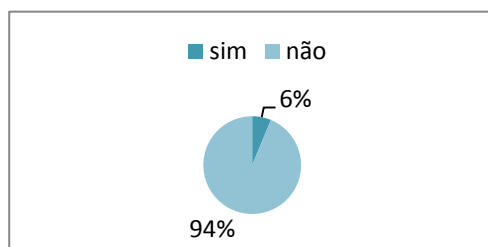


Gráfico 8 – Quanto tempo é que os alunos demoram aproximadamente para terminar os TPC

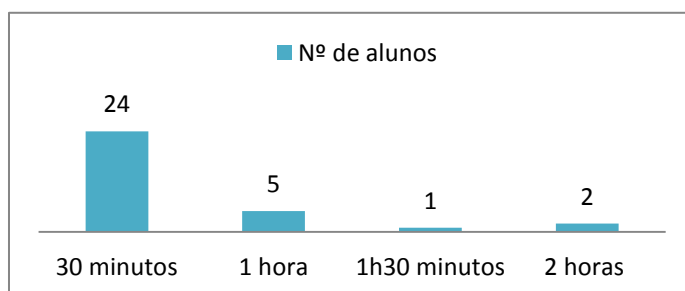


Gráfico 9 – Os alunos costumam pedir ajudar para realizar os TPC

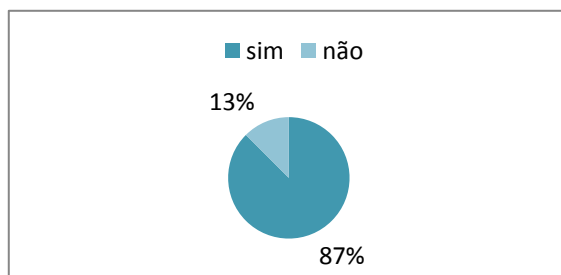


Gráfico 10 – Como reagem os alunos em relação aos TPC

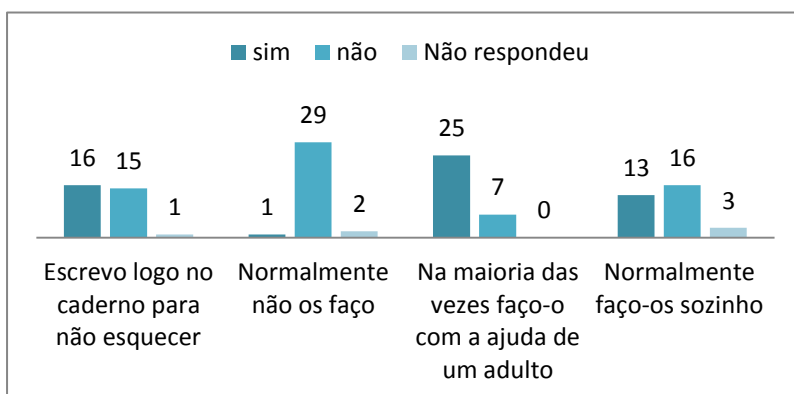


Gráfico 11 – Os alunos gostam de fazer TPC

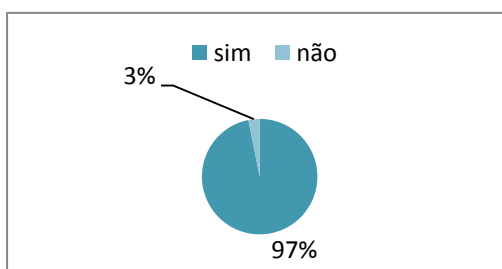


Gráfico 12 – Os alunos ficam preocupados quando têm trabalhos de casa

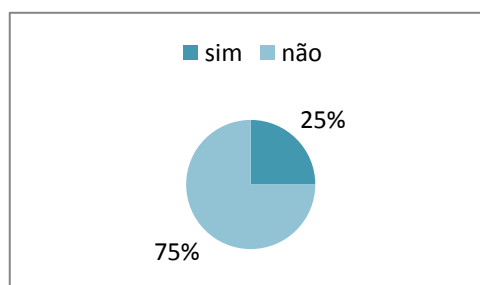


Gráfico 13 – Os alunos quando fazem os TPC estão a aprender

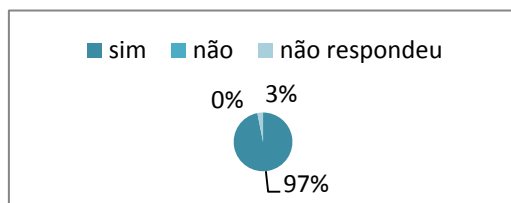


Gráfico 14 – Fazer os trabalhos de casa e estudar é a mesma coisa

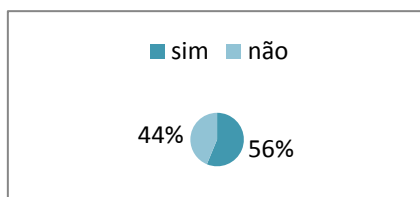


Gráfico 15 – Quando os alunos têm TPC ainda lhes resta tempo para brincar

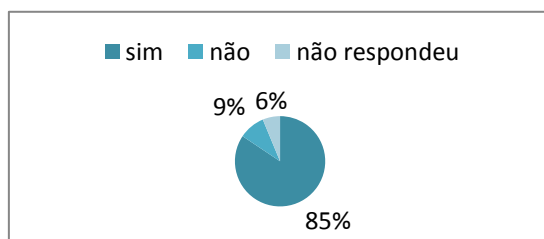


Gráfico 16 – Normalmente a que horas os alunos chegam a casa

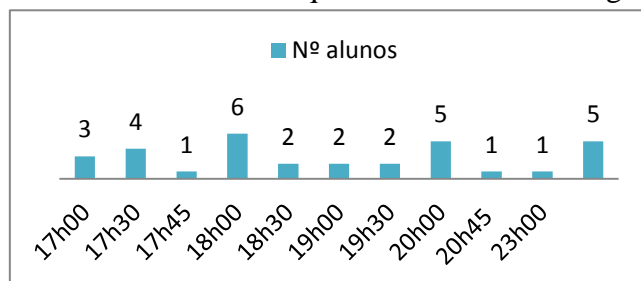
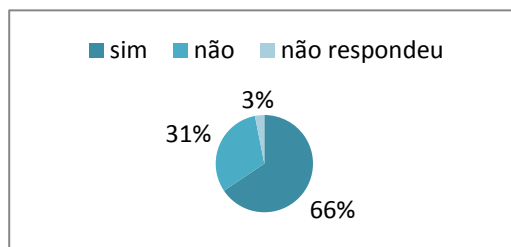


Gráfico 17 – Quando o professor não envia TPC os alunos costumam estudar



Anexo 3 - Questionário aos encarregados de educação

Sou mestrande da Escola Superior de Educação de Coimbra, e estou a frequentar o Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito do trabalho final do mestrado, estou a desenvolver uma investigação sobre “TPC: Uma questão na ordem do dia”, daí a importância da sua colaboração no preenchimento deste inquérito para a finalização do meu estudo. Este será anónimo e confidencial e todos os dados serão apenas utilizados para fins académicos.

Grata pela sua disponibilidade

Atenciosamente a estagiária

1. Considera que o facto de um aluno realizar diariamente trabalhos de casa influencia o seu sucesso escolar?

Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐

2. Considera que os trabalhos de casa são necessários para criar hábitos de estudo?

Sim ☐ Não ☐

3. Considera que os trabalhos de casa são importantes para responsabilizar os alunos e consolidar as aprendizagens?

Sim ☐ Não ☐

4. Quando o seu educando tem trabalhos de casa é ele quem toma a iniciativa de os fazer sozinho?

Sim ☐ Não ☐

5. Acha que os trabalhos de casa são uma fonte de stress para o seu educando?

Sim ☐ Não ☐

6. Alguma vez deixou de fazer atividades de lazer com o seu educando devido aos trabalhos de casa?

Sim ☐ Não ☐

7. Quando o seu educando termina os trabalhos de casa ainda lhe resta tempo para brincar?

Sim ☐ Não ☐

8. Concorde com o envio diário dos trabalhos de casa?

Sim ☐ Não ☐

9. Quando o seu educando tem dificuldades na realização dos trabalhos de casa tem por hábito pedir ajuda?

Sim ☐ Não ☐

10. Quando o seu educando não tem trabalhos de casa tem por iniciativa estudar?

Sim ☐ Não ☐

11. Em 2006, a Ministra de Educação portuguesa, mostrou a intenção de colocar fim aos trabalhos de casa transformando-os em trabalho individual a realizar na escola com a ajuda dos professores. Concorde com esta medida, apesar de não ter sido implementada?

Sim ☐ Não ☐

12. Em 2001, na Bélgica, o Ministério da Educação proibiu os trabalhos de casa. Até aos 8 anos é completamente interdito e no 3º e 4º ano são permitidos desde que não ocupem mais de 20 minutos diários. Como encarregado de educação, concorda com esta medida?

Sim ☐ Não ☐

12.1. Porquê?

13. Na sua opinião para que servem os trabalhos de casa?

Anexo 4

Gráficos: Inquérito por questionário aos encarregados de educação

Gráfico 18 – Os trabalhos de casa influenciam o sucesso escolar

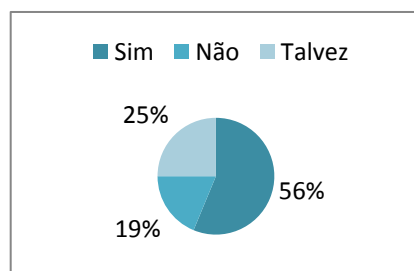


Gráfico 19 – Os trabalhos de casa são necessários para criar hábitos de estudo

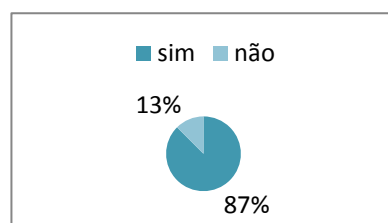


Gráfico 20 – Os trabalhos de casa são importantes para responsabilizar os alunos e consolidar aprendizagens

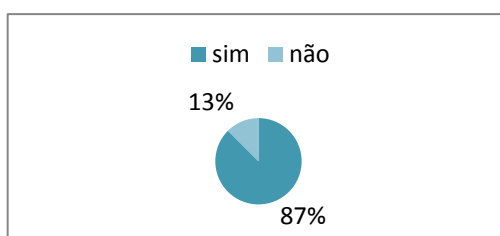


Gráfico 21 – É o educando que toma iniciativa para fazer os TPC

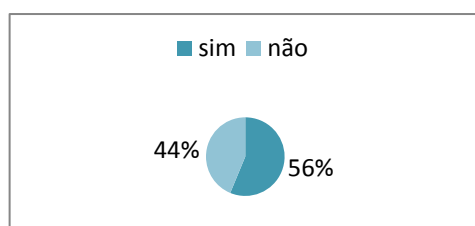


Gráfico 22 – Os trabalhos de casa são uma fonte de *stress* para o educando

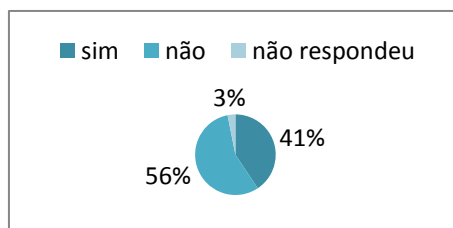


Gráfico 23 – Os encarregados de educação já deixaram de realizar atividades de lazer com o educando devido aos TPC

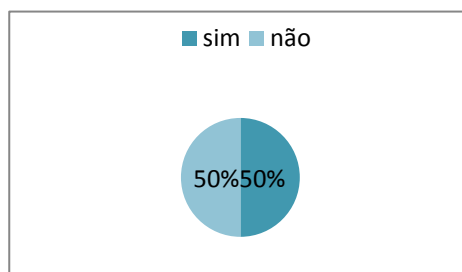


Gráfico 24 – Quando termina os TPC o educando ainda tem tempo para brincar

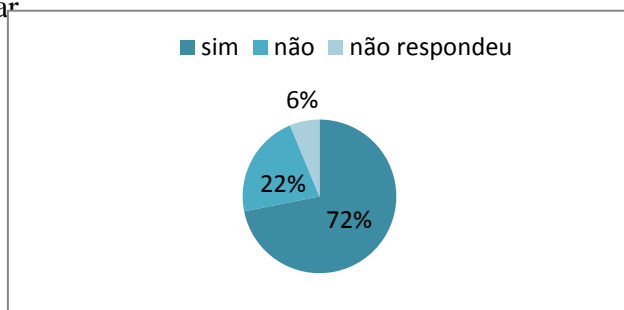


Gráfico 25 – Concorda com o envio diário dos TPC

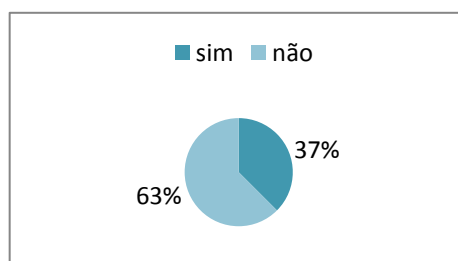


Gráfico 26 – Os educandos têm por hábito pedir ajuda na realização dos TPC

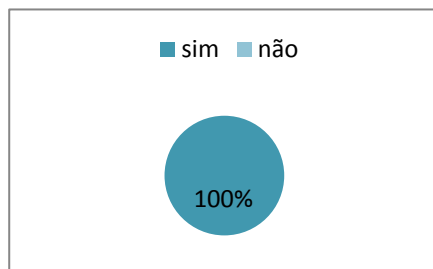


Gráfico 27 – Quando não tem TPC o educando toma a iniciativa de estudar sozinho

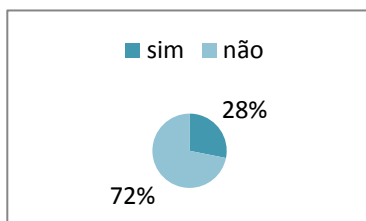


Gráfico 28 – Concorda com a transformação dos TPC em trabalho individual a realizar na escola com a ajuda dos professores

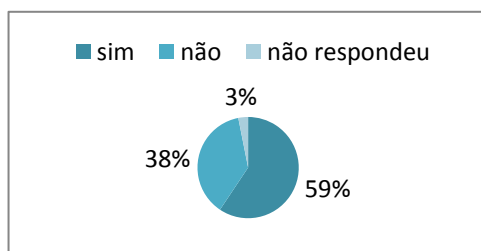
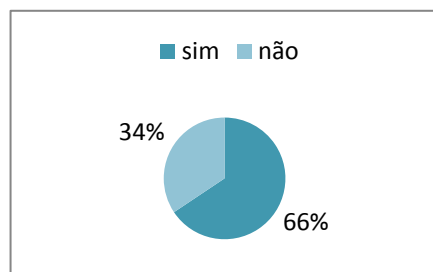


Gráfico 29 – Concorda com a proibição dos trabalhos de casa até ao 2º ano e no 3º e 4º serem permitidos desde que não ocupem mais do que 20 minutos.



Anexo 5 - Questionário docentes 1º CEB

É no âmbito do meu relatório final de mestrado que me proponho a investigar a temática “TPC: Uma questão na ordem do dia.” Este inquérito surge para dar resposta a algumas questões que considero essenciais para o desenvolvimento da minha investigação sobre esta temática tão controversa.

Desta forma, queria pedir a sua colaboração para responder a este questionário pois são os docentes que melhor conhecem esta realidade educativa.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Alejandra Patarra

1. Como professor acredita que o sucesso escolar de um aluno se mede também pela realização de trabalhos de casa?

Sim ☐ Não ☐

2. É da opinião que os trabalhos de casa, quando em excesso, não ajudam à motivação do aluno?

Sim ☐ Não ☐

3. Considera que os trabalhos de casa, quando mandados diariamente, podem ser uma sobrecarga, quer para os alunos, quer para os encarregados de educação?

Sim ☐ Não ☐

4. Sente alguma pressão por parte dos pais para que envie trabalhos de casa?

Sim ☐ Não ☐

5. Na sua opinião qual deve ser o papel dos pais nos trabalhos de casa?

6. Tendo em conta que os alunos passam muito tempo na escola, acha que o excesso de trabalhos de casa pode prejudicar a relação da criança com a família?

Sim ☐ Não ☐

7. Considera que os trabalhos de casa são essenciais para fortalecer a relação escola-família?

Sim ☐ Não ☐

8. Em 2001, na Bélgica, o Ministério da Educação proibiu os trabalhos de casa. Até aos 8 anos são completamente proibidos e no 3º e 4º ano são permitidos desde que não ocupem mais de 20 minutos diários. Como professor, concorda com esta medida? Justifique a sua resposta.

Sim ☐ Não ☐

8.1. Porquê?

9. Em 2006, a Ministra de Educação portuguesa, mostrou a intenção de colocar fim aos trabalhos de casa transformando-os em trabalho individual a realizar na escola com a ajuda de professores. Concorda com esta medida, apesar de não ter sido implementada?

Sim ☐ Não ☐

10. Como professor considera que os trabalhos de casa são uma obrigação do aluno?

Sim ☐ Não ☐

11. Acha que os alunos, no geral, tiram algum rendimento aquando da realização dos trabalhos de casa?

Sim ☐ Não ☐

12. Alguns estudos defendem que os trabalhos de casa aumentam as desigualdades sociais, pois nem todas as famílias têm tempo ou conhecimento suficiente para ajudar os seus filhos. Como professor, concorda com esta afirmação?

13. Com que frequência costuma enviar trabalhos de casa?

Às vezes ☐ Todos os dias ☐ Aos fins de semana ☐

14. Considera que os trabalhos de casa são uma componente fundamental da vida escolar?

Sim ☐ Não ☐

15. É a favor ou contra os trabalhos? Justifique a sua resposta.

Anexo 6

Gráficos: Inquérito por questionário aos alunos do 3ºA e 3ºB

Gráfico 30 – O sucesso escolar mede-se também pela realização dos TPC

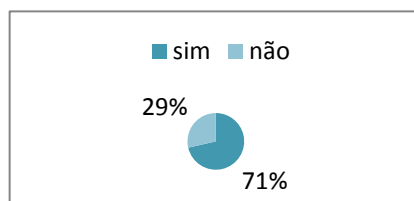


Gráfico 31- O excesso de trabalhos de casa desmotivam os alunos

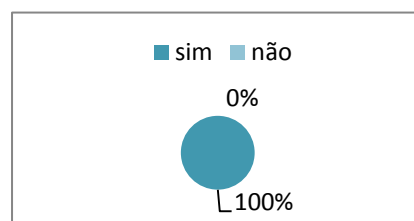


Gráfico 32 – O envio diário de TPC é uma sobrecarga para os alunos e encarregados de educação

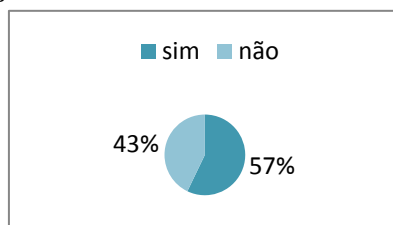


Gráfico 33 – Sentem pressão dos pais para o envio dos TPC

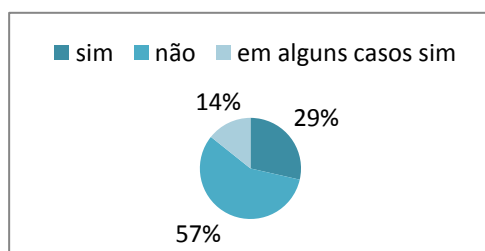


Gráfico 34 – O excesso de TPC prejudica a relação da criança com a família

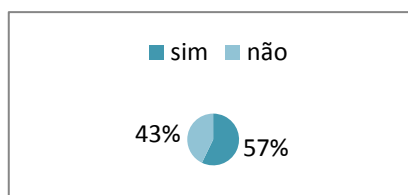


Gráfico 35 – Os TPC são essenciais para fortalecer a relação escola-família

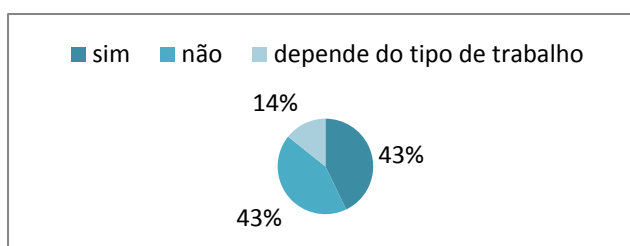


Gráfico 36 – Concordam com a abolição dos TPC até ao 2º ano, sendo permitidos no 3º e 4º ano caso tenham a duração máxima de 20 minutos, sendo esta uma medida tomada pelo estado Belga.

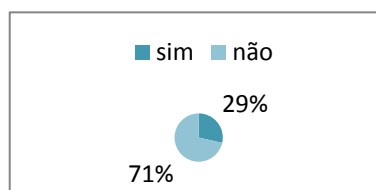


Gráfico 37 – Concordam com a intenção portuguesa de transformar os TPC em trabalho individual a realizar na escola com a ajuda do professor

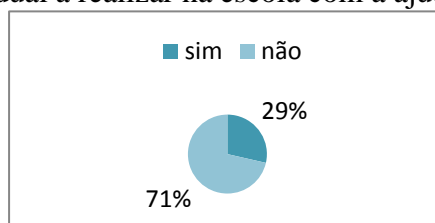


Gráfico 38 – O TPC são uma obrigação do aluno

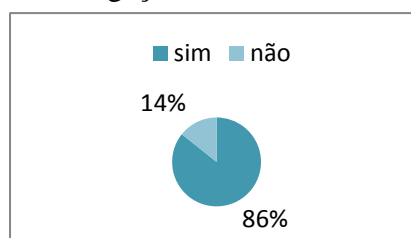


Gráfico 39 – Os alunos tiram algum rendimento dos TPC

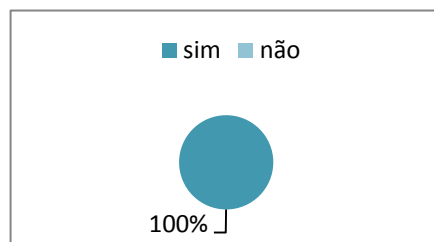


Gráfico 40 – Frequência com que enviam TPC

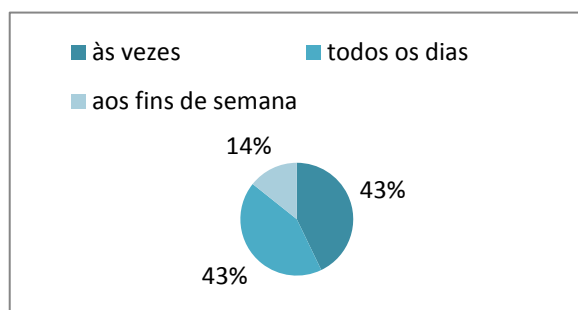


Gráfico 41 – Os TPC são uma componente fundamental da vida escolar

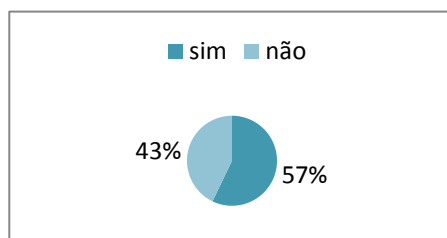
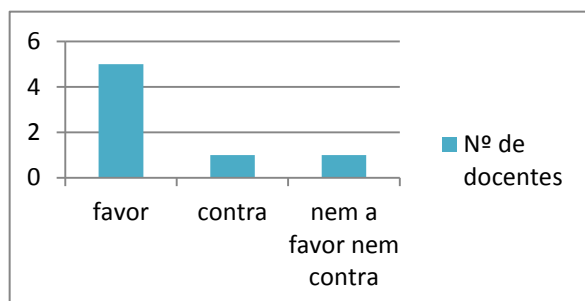


Gráfico 42 – Favor ou contra os TPC



Anexo 7

Gráficos: Conclusões do estudo

Gráfico 43 – Os alunos pedem ajuda para realizar os TPC

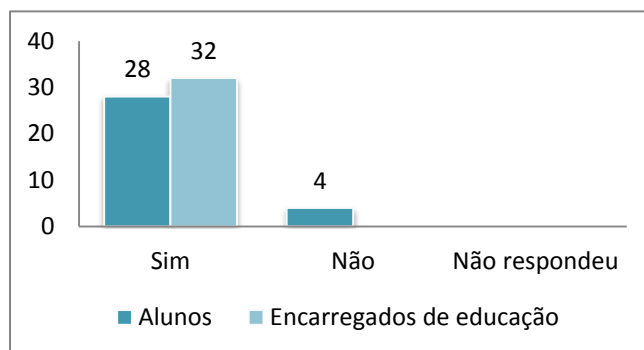


Gráfico 44 – Os alunos têm tempo para brincar depois da realização dos TPC

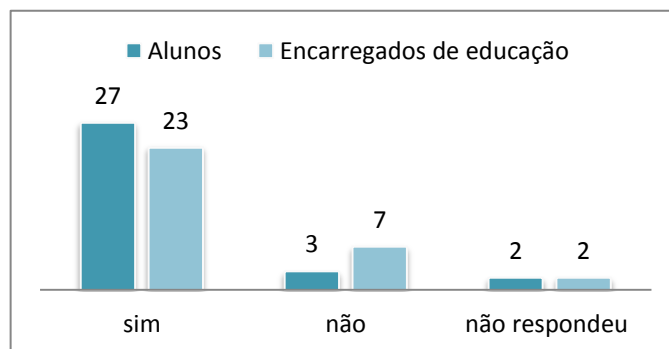


Gráfico 45 – Os TPC influenciam o sucesso escolar

